



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

유치원 유형에 따른  
유아의 어머니 교육참여,  
유아교사관계, 유치원 적응 및  
학교준비도의 구조적 관계

2017년 8월

서울대학교 대학원  
협동과정 유아교육전공  
정 혜 린



유치원 유형에 따른  
유아의 어머니 교육참여,  
유아교사관계, 유치원 적응 및  
학교준비도의 구조적 관계

지도교수 이 순 형

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함  
2017년 4월

서울대학교 대학원  
사범대학 협동과정 유아교육전공  
정 혜 린

정혜린의 박사학위논문을 인준함  
2017년 6월

위원장	김 창 래	(인)
부위원장	곽 노 의	(인)
위원	한 유 진	(인)
위원	성 미 영	(인)
위원	이 순 형	(인)



## 국문초록

이 연구는 유아의 학교준비도가 유아에게 내재된 고유한 능력이 아니라 유아를 둘러싼 유치원 환경의 영향을 통해 형성된다는 환경론적 입장을 확인하고자 하였다. 이를 위해 공립 및 사립 유치원에 따라 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유아의 유치원 적응 및 학교준비도에 차이가 있는지를 살펴본 후, 어머니 교육참여와 유아교사관계, 유치원 적응이 학교준비도에 미치는 구조적 관계를 분석하기 위해 다음의 연구문제를 설정하였다.

**【연구문제 1】** 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

**【연구문제 2】** 유치원 유형에 따른 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

2-1. 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성)는 유치원 유형에 따라 유의한 차이가 있는가?

2-2. 공립 유치원 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

### 2-3. 사립 유치원 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

이상의 연구문제를 검증하기 위하여 서울, 경기, 천안, 세종, 대전 시 지역에 거주하는 5세 유아 295명을 대상으로 일대일 면접 방식을 통해 글자읽기, 쓰기, 셈하기의 기초학습검사를 실시하였으며, 해당 유아의 어머니 295명을 대상으로 유아의 사회정서유능성, 어머니 교육참여 양상을 측정하였다. 또한 해당 유치원 담임 교사 27명을 대상으로 유아교사관계, 유아의 유치원 적응에 대한 설문지를 실시하였다. 수집한 자료는 SPSS 20.0 프로그램과 AMOS 18.0 프로그램에서 빈도, 백분율, 신뢰도 검증, 상관분석, 구조방정식 모형분석, *t*검증을 이용하여 통계처리 하였다.

주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 요인의 구조적 관계를 분석하기 위해 정규성을 확인한 결과 충족되는 것으로 나타났다. 또한 상관관계 분석을 통해 통계적 유의성 검증을 확인한 결과 유아의 학교준비도 하위 영역 중 기초학습기술은 가정 내 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응과 유의한 정적 상관이 있었으며, 사회정서유능성은 가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응과 모두 유의한 정적 상관이 있었다. 다음으로 각 변인들 간 구조적 관계를 분석한 결과 어머니 교육참여, 유아의 유치원 적응이 유아의 학교준비도에 직접적으로 영향을 미쳤으며, 유아교사관계는 유치원 적응을 통해 유아의 학교준비도에 간접적으로 영향을 미쳤다.

둘째, 유아의 학교준비도 하위 영역 중 기초학습기술은 공립 유

치원과 사립 유치원에 따라 유의한 차이가 있었으며, 유치원 유형에 따라 구조적 관계의 측정동일성이 기각되어 공립 유치원과 사립 유치원의 구조적 관계가 다를 것을 입증했다. 이에 따라 공립 유치원과 사립 유치원의 구조적 관계를 분리하여 분석하였다.

먼저 공립 유치원 각 변인 간의 구조적 관계를 분석하기 전 정규성을 확인한 결과 충족되는 것으로 나타났다. 또한 공립 유치원 각 변인 간 상관관계를 파악한 결과 학교준비도의 하위 영역 중 기초학습기술이 어머니 가정 내 교육참여, 유치원 적응과 정적 상관관계를, 사회정서유능성은 가정 내 교육참여, 유치원 내 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응과 정적 상관관계를 보였다. 다음으로 공립 유치원의 구조적 관계를 분석한 결과 유아의 학교준비도에 대해 어머니 교육참여, 유치원 적응의 직접효과가, 유아교사관계의 간접효과가 각각 나타났다.

한편 사립 유치원에서도 각 변인 간의 구조적 관계를 분석하기 위해 변인들 간의 정규성을 확인한 결과 충족되는 것으로 나타났다. 또한 사립 유치원 각 변인 간 상관관계를 파악한 결과 학교준비도의 하위 영역 중 기초학습기술은 어머니 가정 내 교육참여, 유치원 적응과 정적 상관관계를, 사회정서유능성은 어머니 가정 내 교육참여, 가정-유치원 연계된 교육참여와 정적 상관관계를 보였다. 다음으로 사립 유치원에서의 구조적 관계를 분석한 결과 유아의 학교준비도에 대해 어머니 교육참여의 직접효과가 나타났다.

이 연구는 유아의 학교준비도 발달이 유아가 재원 중인 공립과 사립 유치원의 어머니 교육참여와 유아교사관계, 유치원 적응의 구조적 관계를 통해 이루어질 수 있음을 보여주었다. 이는 유아의 학교준비도가 지능이나 연령 등 개인적, 내재적 요인의 작용이라기보다 유아가 재원 중인 유치원 환경 요인들이 동시에 작용하는 과정임을 확인했다는 점에서 의의가 있다. 이와 더불어 세 변인들이 공립 유치원과 사립 유치원에서 각각 서로 다른 구조적 관계를



형성하고 있음을 확인하였다. 이는 유아의 학교준비도가 공립 유치원 및 사립 유치원 자체 특성에 따른 결과로서의 차이를 비교하는 것이 아니라 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 차이가 복합적으로 작용된 과정임을 시사한다.

주요어: 학교준비도, 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응,  
유치원 유형

학번: 2013-30476

# 목 차

I. 문제제기 .....	1
II. 이론적 배경 .....	9
1. 유아의 학교준비도 .....	9
1) 유아의 학교준비도 개념 및 구성 요인 .....	9
2) 학교준비도의 이론적 관점 .....	10
3) 학교준비도에 영향을 미치는 관련 변인 .....	13
2. 유치원 유형과 유아의 학교준비도 .....	15
1) 유치원의 유형과 특성 .....	15
2) 유치원 유형에 따른 유아의 학교준비도 .....	18
3. 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응과 유아의 학교준비도 간의 관계 .....	22
1) 어머니 교육참여와 유아의 학교준비도 .....	22
2) 유아교사관계와 유아의 학교준비도 .....	24
3) 유치원 적응과 유아의 학교준비도 .....	26
4. 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 유아의 학교준 비도 간의 구조적 관계 .....	30
III. 연구문제 및 용어의 정의 .....	35
1. 연구문제 .....	35
2. 용어의 정의 .....	36
1) 학교준비도 .....	36
2) 어머니 교육참여 .....	37
3) 유아교사관계 .....	38
4) 유치원 적응 .....	38
IV. 연구방법 및 절차 .....	39
1. 연구대상 .....	39

2. 측정도구 .....	42
1) 학교준비도 .....	42
2) 어머니 교육참여 .....	45
3) 유아교사관계 .....	46
4) 유치원 적응 .....	48
3. 연구절차 .....	50
1) 예비조사 .....	50
2) 본조사 .....	51
4. 자료의 분석 .....	54
V. 연구결과 및 해석 .....	56
1. 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교 준비도 간 구조적 관계 .....	56
2. 유치원 유형에 따른 유아의 어머니교육참여, 유아교사관계, 유치 원 적응 및 학교준비도 간 구조적 관계 .....	69
1) 유치원 유형에 따른 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 .....	69
2) 공립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간 구조적 관계 .....	76
3) 사립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간 구조적 관계 .....	85
VI. 결론 및 제언 .....	93
1. 결론 및 논의 .....	93
2. 의의 및 제언 .....	102
참고문헌 .....	105
부록 .....	131
Abstract .....	143

# 표 목 차

<표 IV-1> 연구대상 유아 .....	39
<표 IV-2> 연구대상 유아의 일반적 특성 .....	41
<표 IV-3> 웨슬러 기초학습검사 문항구성 및 신뢰도 .....	44
<표 IV-4> 사회정서유능성 문항구성 및 신뢰도 .....	44
<표 IV-5> 어머니 교육참여 문항구성 및 신뢰도 .....	45
<표 IV-6> 유아교사관계 문항구성 및 신뢰도 .....	47
<표 IV-7> 유치원 적응 문항구성 및 신뢰도 .....	49
<표 V-1> 유아의 학교준비도 및 관련변인의 기술통계와 정규성 .....	58
<표 V-2> 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 상관관계 .....	61
<표 V-3> 유아의 학교준비도 구조모형의 적합도 .....	63
<표 V-4> 유아의 학교준비도 구조모형 변인 간의 경로계수 추정치 .....	66
<표 V-5> 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 직접, 간접, 총 효과 분석 .....	68
<표 V-6> 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 유아교사관계의 간접효과 유의성을 위한 Sobel 검증 .....	68
<표 V-7> 유치원 유형에 따른 유아의 학교준비도 및 관련변인의 차이 .....	73
<표 V-8> 공립 유치원과 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형 의 형태 동일성 검증 .....	74
<표 V-9> 공립유치원과 사립유치원 유아의 학교준비도 구조모형 의 측정동일성 검증 .....	75
<표 V-10> 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인의 기술 통계와 정규성 .....	77

<표 V-11> 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 상관관계 .....	79
<표 V-12> 공립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형의 적합도 .....	81
<표 V-13> 공립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형 변인 간의 경로계수 추정치 .....	82
<표 V-14> 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 직접, 간접, 총 효과 분석 .....	84
<표 V-15> 공립 유치원 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 유아 교사관계의 간접효과 유의성을 위한 Sobel검증 .....	84
<표 V-16> 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인의 기술 통계와 정규성 .....	86
<표 V-17> 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 상관 관계 .....	88
<표 V-18> 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형의 적합도 .....	90
<표 V-19> 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형 변인 간의 경로계수 추정치 .....	92

## 그 립 목 차

[그림 II-1] 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 구조적 관계에 대한 이론적 가설 모형 .....	34
[그림 V-1] 유아의 학교준비도 및 관련변인에 대한 측정모형의 요인부하량 .....	62
[그림 V-2] 유아의 학교준비도 구조모형 .....	65
[그림 V-3] 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인에 대한 측정모형의 요인부하량 .....	80
[그림 V-4] 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 구조적 관계 .....	83
[그림 V-5] 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인에 대한 측정모형의 요인부하량 .....	89
[그림 V-6] 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 집단의 구조적 관계 .....	92



## I. 문제제기

인간의 발달은 시간의 흐름에 따른 변화가 축적되는 과정으로서 이전 단계에서 다음 단계로 변화해 갈 때 축적된 경험을 반영하고, 발전해 나가는 방향성을 갖는다. 따라서 발달은 시점에 따라 다른 양상을 보인다. 한 시점에서 바라보면 단계적으로 다른 특성을 나타내지만 시점들을 이어서 전반적인 시점에서 바라보면 발달은 연속적인 과정으로 이전 경험이 누적되어 이루어진다(Piaget & Inhelder, 1969). 누적된 경험은 새로운 환경에서의 적응을 통해 발달적 변화를 가져온다. 또한 누적된 경험은 다음 전이를 위한 경험으로 작용한다. 즉 전이를 위한 경험은 현재의 상태에서 새로운 상태로 발달하는 과정에서 수반되는 형태, 환경, 조건 등의 변화 요인으로 작용한다. 이 과정에서 유아 개인뿐만 아니라 유아를 둘러싸고 있는 환경 간의 상호 영향을 받는다. 특히 생애 첫 번째 발달적 전이기라 할 수 있는 영유아기에서 아동기로 발달 변화를 경험할 때(Dockett & Perry, 2007)에도 이전 누적 경험을 바탕으로 전이를 경험한다.

유아기에서 아동기로 성공적인 발달적 전이를 이루었는지 측정하는 개념으로는 유아의 학교준비도가 있다. 유아의 학교준비도는 초등학교 입학 전과 후의 시간적 흐름을 반영하는 개념으로, 유치원 시기에 초등학교 입학 후를 예측해 볼 수 있도록 해주는 과정적 개념이다. 이에 따라 유아의 학교준비도는 유아가 성공적으로 초등학교 전이를 할 수 있는 능력과 기술(Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)로 정의된다. 이와 더불어 학교준비도는 형식적 교육을 위해 필수적인 능력들로 전제되는 학습준비도에서 확장된 개념으로, 유아가 새로운 학교교육을 받아들일 수 있는지를 결정하는 기초 역량, 즉 기초 언어 및 수학과 같이 인지적 측면(Blair, 2002)에서의 학업적 기술로 정의되기도 한다.



학교준비도를 바라보는 전문가들의 관점은 두 가지이다. 학교준비도가 유아 개인의 타고난 능력에 의존한다고 보는 성숙론적 관점과 환경과의 상호작용에서 형성된다고 보는 환경론적 입장이다. 전자의 관점에서 보면, 학교생활 준비는 초등학교에 입학하는 연령이 되기 전까지 생물학적 시간표에 따라 저절로 성숙된 인지능력에 따른다고 본다(Arlin, 1981; Peterson, 1994). 그러나 학교생활에 필요한 능력에는 학업적 기술뿐만 아니라 교사 및 또래와 잘 어울릴 수 있는 사회적 측면, 수업 시간에 잘 집중하고 학교 규칙에 따르는 생활 측면 등을 고려하여 좀 더 포괄적인 측면에서의 기술 습득 역시 포함될 수 있다. 실제로 유아가 초등학교에 입학하면 수업 내용에서의 어려움보다 유치원과 다른 초등학교의 생활 및 교사의 태도 등에서 어려움을 나타내기 때문(장명림, 장혜진, 이환기, 이승미, 송신영, 최미미, 2012)이다. 이는 성숙론적 관점에서의 학습준비도가 초등학교 이후 성공적인 발달을 정확히 예측하지 못했으며(Calton & Winsler, 1999), 인지적 영역뿐만 아니라 비인지적 능력도 이후의 학교 성취에 영향을 미쳤다는 결과(Mashburn & Pianta, 2006; Pagani & Messier, 2012)에 의해 뒷받침될 수 있다. 따라서 학교준비도 개념은 통합적으로 살펴볼 필요가 있다.

통합적 개념으로서의 학교준비도는 비고츠키의 사회문화적발달 이론(Vygotsky, 1978)에 의해 등장한 개념으로, 유아에게 내재한 고유한 능력뿐만 아니라 유능한 또래나 교사 및 사회 문화적 요인을 통해 한걸음 더 발전될 수 있음을 전제한다. 이러한 관점에 따라 미국의 Head Start(USDHHS, 2003)와 National Education Goals Panel(NEGP, 1997)에서는 학교준비도 발달이 뒤쳐지는 유아의 경우 양육자나 교사가 관련 경험을 보완해 줄 수 있다고 보고했다. 즉 학교준비도는 유아의 총체적 발달 수준으로 측정되어야 하며, 이는 유아 개인적 특성 이외에도 환경적 개념으로서 가정-학교 기대와 유아가 속해있는 지역사회 공동체의 사회문화적 의미(Graue, 1993; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) 역시 포함하여 측정되어야 하는 것이다.

이 관점을 따르는 연구(Dockett & Perry, 2007; Graue, 1993; Rogoff, 2003)에서는 환경의 범위를 유아 중심으로 파악하기 위해 가정, 학교, 지역사회의 관계가 함께 작용하는 과정임을 강조하며 생태학적 관점(Bronfenbrenner & Morris, 1998)을 적용해 유아와 유아가 재원 중인 기관을 둘러싼 네트워크를 학교준비에 영향을 미치는 주요한 환경으로 인식한다(Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi, & Nurmi, 2011). 그러나 생태학적 체계이론에서 지적하는 환경은 유아를 중심으로 상호관계를 맺는 환경으로서 그 범위가 광범위 하여 유아의 학교준비도 발달에 작용하는 구체적이고, 실질적인 영향을 파악하는데 어려움이 있다. 따라서 유아의 학교준비도에 영향을 미칠 상세한 환경으로는 유아와 상호작용하는 기관으로 환경의 범위를 좁혀서 살펴보아야 한다. 즉 유아의 학교준비도는 유아의 기술, 교사의 신념과 행동, 가족과 기관의 연계, 기관 체계의 철학과 구조 간의 복합적인 연결(Graue, 1993)을 탐색해 보아야 한다.

이러한 관점을 따르는 연구(La Paro & Pianta, 2000)는 대체로 가족, 교사, 기관 특성의 지지적인 상호관계가 유아의 초등학교 입학에 위한 준비에 긍정적인 영향을 미친다고 보고해 왔다. 즉 유아의 성공적인 초등학교 전이를 위한 학교준비도 발달에 최선의 결과를 얻기 위해 가족, 교사, 기관의 신뢰를 바탕으로 한 사회적 관계는 유아에게 학교에서의 성취를 위한 기회를 마련해 주어 새로운 학교에 적응할 능력을 갖도록 돕는다(Crosnoe, 2004; Epstein & Sanders, 2000)는 것이다. 그러나 가족, 교사, 기관이 각각 영향을 미친다는 연구 결과는 해당 기관 내에서의 동시적 효과를 통한 결과라고 보기 어렵기 때문에 해당 체계 내에서의 유아의 학교준비도라고 보기 힘들다. 이에 따라 해당 체계 내에서의 각 요인들 간의 상호작용이 구조적 관계를 어떻게 형성하는지 살펴보아 유아의 학교준비도를 정의할 필요가 있다. 따라서 유아와 유아를 둘러싼 환경으로서 가족, 교사, 기관 특성이 어떠한 사회적 관계 구조를 갖는지에 대해 살펴보아야 한다.

유아가 재원 중인 유치원은 독특한 사회적 및 문화적 차이를 지니고 있어 유아의 발달에 영향을 미칠 수 있다. 유치원이라는 기관의 특성이 유아의 발달에 영향을 미치는 것은 두 가지 일방적 영향 가설로 설명된다. 하나는 사회적 배경 효과에 대한 가설로 유치원 자체 특성이기보다는 유아의 사회경제적 배경 효과라는 시각(Coleman & Department of Health USA., 1966)이다. 두 번째 가설은 유치원 내 구성원들 간의 긴밀한 공동체 형성으로 인한 효과(Bryk, Valerie, & Peter, 1993)라는 설명이다. 전자는 사회경제적 수준이 높은 지역에 속한 학교의 학생들이 그렇지 않은 지역에 있는 학교에 재학 중인 학생들보다 학업 성취가 높다는 입장으로, 주로 학교에서의 학력 차이를 부모들의 사회경제적 배경 효과로 설명한다. 후자의 입장에서는 학생들 간의 긴밀한 교류와 학부모 및 교사, 학교 관계자들 간의 협력적 교류를 통해 학교 구성원 전체의 신뢰 및 유대감을 형성하고, 이러한 신뢰와 유대감이 학생들의 학력 차이를 유발한다는 입장이다.

환경과 유아의 상호작용을 강조한 상호작용 관점은 최근의 종단자료를 분석해 얻어낸 사실에 기초한 시각이다(Carbonaro, 2006; Lubienski, Crane, & Lubienski, 2008). 동일 교육과정 내에서 공동의 목표를 달성하기 위한 학생들의 노력과 교사, 학부모, 학교 관계자들 간의 노력이 서로 복합적으로 연결되어 다시 학생의 성취에 영향을 준다는 순환적 입장이다. 이 입장에서는 환경의 차이뿐만 아니라 이를 받아들이는 아동 요인이 중요하다는 사실을 밝혔다. 즉 아동이 능동적으로 자신의 노력을 통해 환경을 재해석하여 이것이 공립과 사립 유치원에서의 아동으로 인한 차이를 발생시킨다고 볼 수 있다는 것이다. 이 관점에 따라 유아를 둘러싼 환경이 어떠한 구조적 관계를 맺으며 유아의 학교준비도에 영향을 미치는지 환경요인을 고찰하고 이와 더불어 유치원에서 유아의 노력이 무엇인지에 대해 탐색해 볼 필요가 있다.

유아의 학교준비도에 영향을 미치는 환경 요인으로는 부모와 자녀의 관계를 중심으로 한 어머니의 학교 참여, 교사의 특성 요인으로서 교사와

학생의 관계(Braatz & Putnam 1996; Croninger & Lee, 2001; Hargreaves, 2001)를 포함해 볼 수 있다. 유아가 초등학교에 가기 위한 학교준비도를 형성하는 시기에는 학교라는 새로운 사회로의 진입이 이루어지는 시기이므로 어머니의 교육참여가 유아에게 작용할 수 있다. 유아는 유아기 동안 대부분의 시간을 어머니의 관리감독을 받으며 가정 및 유아교육기관에서도 어머니의 영향을 받는다. 유아가 초등학교에 입학하면 점차 교사와의 관계가 차지하는 비중이 커지며, 이 과정에서 유아는 부모와 점차 독립하는 과정을 겪는다. 이 때에는 어머니의 역할이 유아에게 차지하는 비중이 감소하지만, 덜 강조되는 것은 아니다. 즉 어머니도 유아와 초등학교 준비를 함께 공유하며(Christensen & Knezek, 2001), 유아의 교육과정에 참여함으로써 학교준비도 발달을 높일 가능성이 있다. 실제로 유아가 초등학교로 전이할 때 어머니가 가정에서, 그리고 유치원에서 교육참여를 활발히 할수록 긍정적인 성취에 기여했으며(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), 이러한 참여 수준이 높을수록 그 효과가 초등학교 이후까지 지속적으로 나타났다. 특히 어머니의 교육참여는 유아의 생활반경을 중심으로 어머니가 유아뿐만 아니라 유치원 교사, 유치원의 원장, 다른 학부모, 지역 정책가 등과 함께 사회적으로 상호작용하는 것이 신뢰 관계를 형성하여 해당 공동체 안에서 긍정적 지지 요인으로 작용될 수 있다(Epstein, 1996). 이에 따라 어머니의 교육참여는 유아와 유치원 관계자들 간의 지지적 관계를 모두 포함시키는 상호적 참여임을 반영하여, 어머니 교육참여를 비롯한 서로 간의 지지가 학교준비도 발달에 긍정적인 기여를 하는지 탐색되어야 할 필요가 있다. 이는 장차 유아의 초등학교 준비를 위한 실질적 방안을 마련하는데 도움이 될 수 있다.

어머니 교육참여와 더불어 유아의 학교준비도 발달에는 유치원 교사도 영향을 미칠 수 있다. 유치원에서 유아는 대부분의 시간을 학급 교사와 지내면서 학습 영역뿐만 아니라 유치원 생활 전반에 걸쳐 지도를 받는다(Murray, Murray, & Waas, 2008). 이 때 교사가 유아와 맺는 관계는 유치원 생활에 큰 영향을 미치며, 교사와의 관계가 친밀할수록 유아의 이

후 성취에 긍정적으로 영향을 준다(Birch & Ladd, 1997; Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Hughes & Kwok, 2006). 따라서 유치원 시기의 유아와 교사 간의 관계가 학교준비도에 기여할 수 있는 요인으로 작용한다고 볼 수 있다. 교사와의 관계와 유아의 성취 간의 관련성을 살펴본 연구(Hughes & Kwok, 2006)에서는 교사와 긍정적인 관계를 맺는 것이 초등학교 입학하는 시기 유아에게 가장 중요하며, 교사와의 친밀한 관계는 유아가 변화된 학업적, 사회적 상황에 잘 대처할 수 있도록 도와준다고 밝혔다.

이와 달리 교사와 갈등 관계를 보이는 유아의 경우 이후 낮은 성취 수준을 보여주며, 외현화 행동문제를 보이는 정도가 높았다(Burchinal, et al., 2002; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). 즉 유아와 교사 간의 관계는 유아가 유치원에서 초등학교로 전이할 때 잠재적 요인으로 작용하여, 유아의 발달에 긍정적인 학교 관련 가치와 목표를 내면화할 수 있도록 돕는다는 것(Wentzel, 2002)이다. 이는 교사가 학습적인 교육요소를 유아에게 전달하여 그 효과를 검증하는 것이 아니라, 유아와 교사 간의 상호작용을 통한 신뢰가 학교준비도를 높여줄 수 있음을 시사한다. 이러한 측면에서 유아와 교사 간의 관계를 파악하여 학교준비도 발달을 예측해 보는 것은 이 연구에서 지지하는 사회적 관계의 중요성을 다시 확인해 볼 수 있는 계기를 마련해 줄 것이다.

한편, 유아의 학교준비도 발달과 관련한 근접환경체계로서 가정과 유치원은 유아의 학교준비도 발달에 영향을 미치는 요인으로 작용될 수 있지만(Christensen & Knezek, 2001; Mcwayne, Fantuzzo, & McDermott, 2004), 이러한 영향은 유아 자신의 상황에 대한 이해 및 해석능력에 따라 조절될 수 있다. 즉 유아가 스스로 유치원에서 어머니 교육참여와 유아교사관계를 학교준비도 발달에 적합하도록 맞춰나가는 작용, 즉 유치원 적응을 통해 탐색해 보아야 한다. 유아기 경험은 이후 아동기 인생에 강력한 영향을 미치며, 유아가 유치원에서 쌓아온 경험은 학교준비도에 중요한 역할을 한다(Al-Hassan & Lansford, 2009; Umek, Kranjc,

Fekonja, & Bajc, 2008).

유아가 유치원에서 잘 적응하는 능력은 학교준비도로 이어지고, 학교준비도는 초등학교 적응으로 이어질 수 있다. 유아가 유치원 시기에 잘 적응하는 것은 유아와 관련하는 사회적 관계 요인들 간의 영향을 스스로 이해하고, 해석하는 능력이며(Welsh, Bierman, & Mathis, 2014) 이 능력은 곧 이후의 사회인지 발달에 기여한다(Bagwell, Newcome, & Bukowski, 1998). 이에 따라 유아는 초등학교 입학에 대해 진행되는 연속적인 과정에서 유치원 적응을 통해 환경의 영향을 이해하고 해석하며, 스스로의 조절과정을 거쳐 새로운 환경을 맞이할 준비를 한다. 선행연구들은 유치원 시기 유아의 적응 관련 기술이 학교준비도와 상관을 나타냈으며, 두 요인 간의 영향력에 대한 전제를 마련해 준다고 보고했다(Ansari & Winsler, 2012; Gullo, 2015; Domitrovich, Morgan, Moore, Cooper, Shah, Jacobson, & Greenberg., 2013; Duncan et al., 2007; Umek et al., 2008). 즉 유아가 유치원 가는 것을 좋아하는 태도가 초등학교 적응에서 필수적인 사회적 기술을 높여주었으며, 유치원 생활을 즐겁게 보낸 유아들일수록 학업 관련 기술이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아가 유치원에서 잘 적응하여 유치원 경험을 잘 구성하는 것이 학교준비에 긍정적으로 기여할 수 있음을 시사한다. 종합해보면 유아의 인지적, 사회적, 정서적 측면에서의 통합적 개념으로서의 학교준비도 발달에는 유아 요인 및 유아와 관련된 환경 구조의 사회적 관계가 영향을 미칠 것으로 예상된다. 이에 따라서 이 연구에서는 유아의 가정 요인으로서 어머니 교육참여와 유치원 요인으로서 유아와 교사의 관계, 그리고 유치원 맥락에서의 차이를 살펴보기 위해 공립 및 사립 유치원 간의 차이를 살펴보고 사회적 관계의 역동적인 관계 구조를 탐색해보도록 한다. 특히 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 유치원 환경의 과정적 요인 탐색에 주목하기 위하여 유아의 인구학적 배경으로서 성별과 사회경제적 배경(SES)은 통제하여 살펴볼 필요가 있다.

이 연구는 환경론적 관점에 따른 유아의 학교준비도를 살펴보고자 하는

데에서 시작한다. 지금까지 유아의 학교준비도는 지능이나 조기교육으로 인한 효과로 간주되어, 연구들은 학교준비도 개념의 본질을 강조하기 보다는 지능이나 조기교육으로 인한 결과로 비춰지지 않도록 일관되지 않은 개념으로 정의되어 왔다. 또한 우리나라의 유치원 특성이 공립과 사립에 따라 다르지만 이러한 맥락효과 역시 고려되지 못했다. 특히 우리나라 유치원은 국가와 민간에 따라 설립 및 운영방식이 달라 서로 다른 특성과 문화를 형성하고 있음에도 그 차이를 면밀히 고려하지 못했다. 이에 따라 이 연구에서는 학교준비도 발달이 이루어지는 현장에서의 환경 간 상호작용이 해당 맥락에서의 참여에 관여하는 교사, 어머니, 유아가 의미를 부여하는 방식에 따라 그 효과가 다르게 나타날 수 있음을 확인하고자 한다. 이는 환경론적 관점에 따른 학교준비도 발달이 객관적으로 동일하게 존재하는 환경으로 간주될 수 없으며, 참여자들 간의 공유된 경험으로 발생한 효과임을 반영시키고자 하는 것이다.

이를 위해 유치원 유형에 따른 유아의 학교준비도가 어머니 및 교사, 유아 요인의 구조적 관계로 형성된 개념임을 입증하여 선행연구에서 살펴보지 못했던 환경 요인들 간의 동시적 효과를 고려하고자 한다. 이는 환경론적 입장에서 유아의 초등학교 입학에 위한 준비가 유아의 고유한 능력 및 인구학적 배경, 즉 지능, 성별, SES에 따른 차이로 국한시켜 해석하는 입장에 대해 유치원 환경의 중요성을 강조하는 것으로 유아가 해당 집단 안에서 교사, 어머니 요인과 맺는 관계를 통해 학교준비도가 형성되고, 변화될 수 있음을 확인하고자 한다. 또한 유치원 유형에 따른 구조적 관계를 파악하여 현재 우리나라의 공립 유치원과 사립 유치원의 독특한 환경적 특성이 유아의 학교 준비도에 어떻게 작용하는지 살펴보도록 한다. 즉 공립과 사립 유치원별로 초등학교 입학에 앞둔 5세 유아의 학교준비도 발달에 어떻게 실질적인 도움을 주는 지를 알아볼 필요가 있다. 따라서 이 연구의 목적은 유아의 발달적 차이를 만드는 요인은 유아의 가정뿐만 아니라 유치원에서 동시에 복합적으로 작용하고 있음을 밝히도록 하는데 있다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 유아의 학교준비도

#### 1) 유아의 학교준비도 개념 및 구성요인

학교준비도는 유아가 초등학교에서 적절하게 반응할 수 있도록 필요한 능력(Calton & Winsler, 1999)으로, 이후의 학교 성취에서 점차 벌어지는 교육 격차를 해소하기 위해 인종, 계층, 지역에 상관없이 학령기 이전의 모든 유아들이 학교에 들어갈 준비를 하도록 보장해주어야 한다는 미국의 교육적, 정책적 변화(NEGP, 1991)에서 비롯된 개념이다.

학교준비도 개념은 대체로 학교에서의 적응에 필수적인 요인들을 중심으로 정의되는데, 인지적, 정서적, 사회적 특질(Lemelin, Boivin, Forget-Dubois, Dionne, Séguin, Brendgen, Vitaro, Tremblay & Pérouse, 2007)을 중심으로 구성된다. 학교준비도 개념은 유아의 초등학교 전이기 학교적응에 개입하는 주체의 범위에 따라서도 정의될 수 있다. 즉 학교준비도에는 유아가 교실에 참여하고 경험하는 학습을 의미하는 학교에 대한 준비도, 학교가 입학하는 유아를 위해 보이는 반응을 의미하는 유아에 대한 준비도, 학습을 지지하는 가족 및 지역사회 환경으로서의 준비도 모두 포함된다(National Education Goals Panel, 1997). 이는 가정, 학교, 지역사회와 같은 다른 주체들의 작용을 통해 학교 적응을 유발하는 유아의 인지적, 정서적, 사회적 특성으로 볼 수 있다. 따라서 학교준비도는 유아 중심적인 관점에서 유아의 연령, 발달단계, 학업적, 사회정서적 기술을 기반으로 한 유아의 특성으로 정의될 수 있으며, 유아, 가족, 학교, 지역사회를 포함하는 상호작용 관계 및 교육과정 간의 연결성(Sanders, 2005) 또한 포함될 수 있다.



## 2) 학교준비도의 이론적 관점

학교준비도에 대한 이론적 관점은 유아의 준비도가 무엇을 기제로 형성되는가에 따라 그 의견을 달리한다. 성숙론적 관점(Gesell, 1940)에서는 유아에게 무엇을 가르치려면 성숙할 때까지 기다려야 하며, 학교 입학 연령에 따른 발달 수준을 강조한다. 유아는 발달 단계에서 생물학적으로 내재된 시간표에 맞추어 행동하며, 준비도는 결국 이 시간표의 영향을 받는다(May & Kundert, 1997). 학교준비도는 유아의 성숙에 따라 발현되는 내재된 능력으로 언어발달, 인지발달에 따른 학습을 위한 능력으로서 입학 연령을 중시한다. 그러나 유아가 발달에 필요한 환경을 재조직하여 제공한다면 준비도 역시 얼마든지 형성될 수 있다. 즉 학교준비도란 유아에게서 보이는 행동과 학습으로 내재적으로 준비되지 않은 유아라 해도 가르침으로서 준비도를 갖출 수 있다. 이러한 생각은 환경론적 관점으로, 준비도의 형성에서 유아 외부 요인 간의 작용을 중시한다. 환경론적 관점의 준비도 학습을 더 넓은 맥락의 지역사회 및 문화에서의 영향을 고려한 사회구성주의적 관점에서는 아동이 현재 살고 있는 특정 지역사회 및 문화적 맥락에서의 의미가 유아의 준비도를 형성하는 기제라고 본다. 이는 지역사회, 가족, 학교 등 유아를 둘러싼 특정 맥락에서 구성된 아이디어와 의미의 총체로서(Graue, 1993), 준비도가 달라질 수 있음을 시사한다.

학교준비도에 대한 이론을 종합해보면, 각 이론마다 강조하는 관점이 다르지만 결국 학교 성취에 필요한 구성요인을 중심으로 단일개념 및 통합개념의 학교 준비도로 나뉠 수 있다. 먼저 단일개념으로서의 학교준비도는 유아의 발달에 환경은 주도적인 영향을 미치지 못하므로 유아가 지닌 능력 이상으로 교육하지 않아야 한다는 성숙론적 관점이 지배적이다. 이러한 관점에서 학교준비도를 측정한 선행연구들은 학교 입학 연령을 기준으로, 유아교육기관에서의 인지적 능력이 이후 학업성취에 일관되고 강력한 예측 요인이라 보고(Duncan et al., 2007)하며, 학교준비도와 학

습준비도를 일치시켜 특정 교과를 배울 수 있는 능력이라 여긴다. 그러나 유아의 연령은 학교 과정에 영향을 미치는 유일한 요인이 아니며 (Tymms & Albone, 2002), 유아의 발달은 연령 외에도 유아의 경험에 따라 영향을 받을 수 있다(Bowman, Donovan, & Burns., 2001). 특히 나라 및 문화권에 따라 입학 연령이 다르고(Dockett & Perry, 2007), 인지적 측면에 집중된 학교준비도 선행연구들이 이후 학교 성공을 잘 예측하지 못했으므로(Ellewein, Walsh, Eads, & Miller, 1991; Meisels, 1997) 단일개념의 학교준비도로 유아의 학교적응을 설명하는 것에는 한계가 있다.

이러한 한계를 보완하고 이후 성공적인 학교적응에 필수적인 유아의 기술을 총체적으로 측정해야 함을 강조하는 통합 개념으로서의 학교준비도는 유아의 경험을 중시한다. 통합개념에서 학교 준비도를 측정해야 한다는 관점은 유아의 발달이 특정 사회 문화의 영향을 통해 이루어질 수 있다는 비고츠키의 사회문화적 발달이론(Vygotsky, 1978)과 두 개체의 관계는 양쪽 특성에 의해 영향을 받고 시간이 지남에 따라 변화하며 양방향적으로 발달한다는 상호교류모델(Ford & Lerner, 1992; Sameroff & Fiese, 1990)의 이론적 토대를 바탕으로 한다. 이 관점에서는 학교준비도의 구성 요인 중에서 인지적 영역뿐만 아니라 비인지적 능력이 유아의 이후 발달에 지속적인 영향을 미친다는 결과(Li-Grining, Votruba-Drzal, Maldonado-Carreño, Haas., 2010; Mashburn & Pianta, 2006; Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011; Pagani & Messier, 2012)를 보여주어, 학교준비도란 유아가 내재적으로 갖고 있는 고정된 성격의 능력이 아니라, 부모나 교사, 유능한 또래에 의해 얼마든지 유동적으로 형성될 수 있는 유능성이나 경험이며, 학교에서의 성취에 영향을 미칠 수 있는 능력임을 강조한다. 이러한 흐름에 따라 미국의 Head Start(USDHHS, 2003)와 National Education Goals Panel(NEGP, 1997)에서는 학교준비도를 통합개념으로 보고 읽기, 쓰기, 셈하기, 사회정서발달 능력을 측정하고 이것을 학교 준비도의 구성요인으로 보았다. Head Start 운동에서 통합

적 개념으로서의 학교준비도를 강조한 이후로 유아의 학교준비도에 대한 관심이 인지적, 사회정서적 유능성 쪽으로 기울어졌고(Jordan, Kaplan, Olah, & Locuniak, 2006), 유치원 교사를 비롯한 많은 유아교육 관련자들 역시 학교준비도를 학습적 영역과 사회정서유능성의 통합적 개념을 강조했다(Raver & Zigler, 2004; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). 이에 따라 학교 준비도와 이후의 성취를 예측하는 연구(Knitzer, 2003)에서는 학교준비도 측정에 있어서 대체로 기초학습기술로서의 수세기와 문해력 및 사회정서 유능성을 강조했다. 즉 학교준비도를 측정하는 많은 요인이 있지만, 이후의 성취까지 종단적으로 추적한 연구(Greenberg, Weissberg, O'brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; NICHD, 2005)를 종합해보면 기초학습기술과 사회정서유능성은 각각 인지적 영역 및 사회정서적 영역에서 그 효과가 지속적이었기 때문에 통합적 관점에 따른 학교준비도의 개념에는 이 두 가지 요인을 대표적으로 측정하는 것이다.

종합해보면, 학교 준비도는 생물학적으로 발달하는 부분이 있는가 하면, 학교에서 적응하기 위해 필요한 기술이나 경험을 반영한 총체적인 개념으로 볼 수 있다. 이러한 통합개념으로서의 학교준비도는 생산적인 개념으로 개인의 특성보다 생태학적인 개념으로, 가정-학교 기대와 관련되며 유아가 살고 있는 지역사회의 사회적 및 문화적 의미와 관련될 수 있다(Tudge, Hayes, Doucet, Otero, Kulakova, Tammeveski, & Soeun, 2000; Graue, 1993; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). 따라서 학교준비도는 유아의 학교 준비를 위해 필요한 능력과 학교에서 요구되는 능력이 포함된 통합개념으로, 학습준비로서의 글자읽기 쓰기 셈하기의 기초학습 기술로서 인지적 영역, 또래 및 교사와 잘 지내고, 학교 규칙이나 일정에 잘 적응하기 위한 사회·정서적 기술로서 사회정서적 영역을 모두 반영해야 할 것이다.

### 3) 학교준비도에 영향을 미치는 관련 변인

학교준비도에 영향을 미치는 변인은 유아 개인적 변인과 유아를 둘러싼 환경적 변인으로 구분하여 살펴볼 수 있다. 먼저 유아의 개인적 변인은 사회인구학적 변수로서, 선행연구에서는 주로 성별(Kurdek & Sinclair, 2001; Mantzicopoulos, 2005)과 SES, 즉 부모의 교육수준(West, Denton, & Reaney, 2000), 가정의 경제적 수준(Hair, Halle, Terry-Hume, Lavelle, & Calkins, 2006; Janus & Duku, 2007)이 학교준비도에 직접적인 영향을 미친다고 보고한다.

먼저 학교준비도에서 성차가 나타난다고 보고한 연구(Kurdek & Sinclair, 2001; Mantzicopoulos, 2005; Renwick, 1984)에서는 일관적으로 남아보다는 여아의 학교준비도 수준이 더 높게 나타났다. 성별 요인을 통제한 Janus와 Duku(2007)의 연구에서도 여아일수록 학교준비도가 높았으며, 학교준비도의 하위 영역 중에서 언어적 기술이나 정보 처리 기술이 뚜렷하게 높은 것으로 나타났다(Kinard & Reinherz, 1986).

유아의 SES에 따른 학교준비도 차이를 살펴본 연구들에서는 대체로 어머니의 학력과 가정의 경제적 수준이 영향을 미친다고 보고한다. 이들 연구에서는 어머니의 교육수준이 높을수록(West et al., 2000), 가정의 경제적 수준이 높을수록(Duncan & Magnuson, 2005; McMunn, Nazaroo, Marnot, Boreham, & Goodman, 2001) 유아의 학교준비도가 높으며, 상대적으로 부모의 교육수준과 소득수준이 낮은 유아들은 학교준비도가 취약(Hair et al., 2006; Janus & Duku, 2007)하다고 보고한다.

통합적인 관점에서 학교준비도를 바라보는 연구에서는 초등학교 전이에 있어서 유아가 중심이 되어 유아와 다른 타인들 간의 작용이 유아로 하여금 초등학교에서 필수적인 기술 및 행동을 습득할 수 있도록 작용한다고 본다(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). 즉 유아는 타인과의 피드백을 받고 학교준비도를 형성하는 것이다(Meisels, 1997). 이 관점에서는 학교준비도가 생태학적인 개념으로서, 가정과 유아교육기관이 유아의 학교준

비도 형성에 가장 많은 영향을 주는 근접환경체계(Christenson, 2004; Mcwayne et al., 2004)라고 가정한다. 유아는 가정과 유아교육기관 안에서 사회적 관계를 통해 학교준비도를 형성하며, 가족과 교사의 기대를 반영한 사회적 및 문화적 맥락이 작용하는 것이다(Beiser, Hou, Hyman, & Tousignant, 2002; Graue, 1993). 이러한 역동적인 맥락을 살펴보기 위해서는 유아가 부모 및 교사와의 관계에서 어떻게 학교준비도를 학습하는지 알아보는 것이 중요하다. 이 연구에서는 유아의 학교준비도 형성을 유아가 재원 중인 유치원에서의 교육적 주체로 국한시켜, 각각의 주체가 어떻게 작용하는지 파악하기 위하여 부모 요인 중에서 어머니의 교육참여, 교사 요인 중에서 유아교사관계, 유아 요인 중에서 유아의 유치원 적응 요인을 살펴볼 필요가 있다. 또한 이러한 요인이 유치원 기관 형태에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 공립 유치원과 사립 유치원 집단에서의 구조적 관계를 분리하여 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 개인적 요인으로 공통적으로 분류되는 성별과 SES는 통제하여 유아의 학교준비도에 기여하는 과정적 절차로서 구조적 관계를 확인하였다.

## 2. 유치원 유형과 유아의 학교준비도

### 1) 유치원의 유형과 특성

우리나라 유치원은 초등학교 취학 이전 시기의 유아를 교육하는 기관으로 설립 유형에 따라 국공립 및 사립으로 구분된다. 국립 유치원은 국가에서 설립 및 경영하는 곳이며, 전국 3곳에서 운영 중이다. 대다수 유아들이 이용하는 유치원은 공립 유치원과 사립 유치원으로 공립 유치원은 각 지방자치단체 소속 초등학교에서 운영하는 유치원이며, 유아교육을 전공한 전임 원장과 원감이 배치된 단설 유치원과 초등학교 교장과 교감이 직접 원장과 원감을 겸임하는 병설 유치원이 있다. 사립 유치원은 기업이나 단체에서 운영하는 법인 유치원과 개인이 운영하는 민간 유치원으로 세분화된다. 공립 유치원과 사립 유치원 모두 2012년 누리과정의 실시 및 보급으로 동일한 교육과정을 운영하지만 정규 교육과정 이외의 방과 후 교육과정 실시에 있어서 사립 유치원의 특별활동 비율이 더 높은 편(김선미, 2008)이다.

공립 유치원과 사립 유치원의 특성 차이는 곧 국가의 개입 정도에 따른 차이로서, 국가의 재정적 지원에 따라 유치원의 특성이 달라진다. 공립 유치원은 국가에서 교사의 인건비, 시설 운영비, 개조비 등을 전면 지원하지만 사립 유치원의 경우 국가의 지원이 거의 없는 편이다(김선미, 2008). 이에 따라 사립 유치원은 대체로 학부모의 교육비에 의존하는 편이며(문무경, 천세영, 황현주, 이성은, 이진경, 2013), 학부모들에게는 교육비 부담이 유치원 선택의 중요한 기준으로 작용한다(신이선, 2010). 공립 유치원과 사립 유치원의 학부모 교육비 부담 정도는 자연스레 교육비에 대한 사회경제적 요인의 영향으로 이어지게 되었다.

공립 유치원과 사립 유치원의 차이에 기여하는 학부모의 사회경제적 수준의 차이는 콜먼 보고서(Coleman et al., 1966)와 플라우덴 보고서

(Britain, Plowden, & Plowden, 1975)의 연구 결과에 의해 지지되어 공립 유치원과 사립 유치원의 차이를 구분하는 가장 큰 요인으로 인식되어 왔다.

그러나 공립과 사립 유치원 간의 차이는 유아를 둘러싼 사회경제적인 수준의 영향에 좌우되기보다 해당 기관에 재원 중인 유아의 담임 교사 및 부모가 교육에 관여하는 방식에 따라 달라질 수 있는 것으로 각 교육 주체가 기관의 환경을 어떻게 활용하고 상호작용하는지 그 과정의 영향이 더 직접적(Averch, 1971)일 수 있다. 즉 유아교육기관의 고유한 집단의 분위기로서의 질적 차이가 유아의 발달에 영향을 미치며, 이러한 분위기는 각 집단의 과정적 측면을 통해 파악될 수 있는 것이다(Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford, & Babarin, 2008). 공립 유치원과 사립 유치원의 특성 차이를 구분하는 과정적 측면에 대한 연구들은 주로 부모의 교육참여(Vandell & Wolfe, 2000; Whitebook, Howes, & Phillips, 1998), 유아와 교사의 관계 및 행동(Clarke-Stewart, 1987; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987)등이 유아의 발달에 직접적으로 영향을 미친다고 제안한다. 즉 부모가 유아의 교육활동에 관여하고 참여를 많이 할수록, 교사가 긍정적으로 유아와 상호작용하며 친밀할수록 유아교육기관의 질이 높아지고 결국 분위기의 차이(Vandell & Wolfe, 2000)를 만드는 것이다. 이는 공립 유치원과 사립 유치원의 질적 차이를 형성하는 교사 요인과 부모 요인의 특성 차이를 살펴보는 것이 중요함을 시사한다.

먼저 공립 유치원과 사립 유치원 교사는 선발 방식에 있어서 차이를 보여, 공립 유치원에서는 교사 임용후보자 선정 경쟁시험 제도를 거친 교사가 임용된다. 임용 후에는 교육공무원의 자격을 부여 받고 국가의 관리를 받는다. 공립 유치원 교사는 사립 유치원 교사와 마찬가지로 2급 정교사 자격에서 1급 정교사, 원감, 원장으로의 승진과정을 거치지만 교육공무원의 역할이 부여됨에 따라 교육연구관, 장학사, 장학관 등의 직책을 가질 수 있다. 이에 따라 공립 유치원 교사는 사립 유치원 교사에 비

해 상대적으로 더 높은 임금과 사회적 지위 보장 등으로 인해 이직률이 낮아 경력이 대체로 높은 편이다(한국교육개발원 교육통계연보, 2013). 또한 교육공무원의 직책에 따라 관련 행정업무가 많은 편이며, 병설 유치원 특성 상 초등학교 교장과 교감이 원장, 원감의 겸직을 하고 있어 공립 유치원 교사가 원장, 원감의 업무까지 대행하는 편이 많다(김소연, 이정화, 2016).

이와 달리 사립 유치원 교사의 경우 각 유치원의 상황과 조건에 따른 선발방식을 거친 교사가 임용되며, 임금 역시 해당 유치원의 수준에 따라 결정된다. 사립 유치원은 공립 유치원에 비해 상대적으로 근무환경에 따른 이직이 자유롭고 학부모와의 관계가 중시된다. 즉 공립 유치원 교사에 비해 낮은 임금과 높은 초과 근무 시간(김낙홍, 2009; 김정희, 문혁준, 2006)으로 인해 이직률이 높다. 또한 정규 교육과정 운영 이외에도 학부모 요구를 충족시키기 위한 특별 활동에 비중을 두는 편(김혜선, 2006)이다. 공립 유치원과 사립 유치원의 교사 환경의 차이는 교사의 전문성에 영향을 미쳐(Blase & Blase, 1999) 유아의 발달에 역시 영향을 준다. 즉 사립 유치원에 비해 공립 유치원 교사가 자신의 직무 환경에 대해 만족하고(문채련, 이소은, 2005) 전문성을 느끼는 경향이 높으며(장영숙, 2014), 이는 곧 유아의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 작용하는 것이다. 이에 따라 교사 요인은 공립 유치원과 사립 유치원의 특성 차이를 보여주는 중요한 요인으로 과정적 측면에서의 차이를 나타내는데 기여할 것으로 예상된다.

학부모 요인의 경우 공립 유치원은 원아 선발 기준에 다양한 계층을 위한 우선선발 제도가 마련되어 있지만, 사립 유치원은 상대적으로 그러한 제한이 없는 편이어서 비슷한 환경을 공유한 지역 주민의 비율이 높은 편이다. 이에 따라 같은 유치원에 재원 중인 학부모들 간의 결속력이 긴밀하여 교육참여가 더 높은 편이며, 교사의 역할에 대한 개입 역시 높은 편(최은영, 황성은, 2014)이다. 이에 따라 사립 유치원에 재원중인 학부모들은 유치원 만족에 대하여 대체로 교사와의 상호작용 및 연계에 큰 비



중을 두고(김미진, 2013), 교육관련 프로그램에 대한 운영 부분(최은영, 황성은, 2014)을 중시하는 비율이 높은 편이다. 이러한 연구에 비추어 볼 때 공립 유치원과 사립 유치원에서 학부모들이 중시하는 자녀의 교육적 관점 차이는 각 유치원의 독특한 특성을 형성하는데 기여할 수 있을 것으로 생각된다. 실제로 공립 체제와 사립 체제 간의 차이를 분석한 연구(Ball, Bowe, & Gewirtz., 1995; Echols & Willms, 1995; Goldring & Phillips, 2008; Goyette, 2008; Jarvis & Alvanides, 2008)에서는 기관에 재원 중인 학부모의 교육참여가 가장 큰 영향을 미친다고 보고한다. 즉 자녀의 교육참여에 열성적인 학부모일수록 사립 체제를 더 옹호하며, 이러한 교육참여의 차이가 공립과 사립 체제 간의 차이를 형성한다는 것이다.

이에 따라 이 연구에서는 공립 유치원과 사립 유치원의 교사 및 어머니 요인의 관계적 특성이 독특한 특성 차이를 만들어 유아의 초등학교 준비에 다른 방식으로 작용되며, 학교준비도에 관계하는 요인들 간의 영향 역시 달라질 수 있을 것으로 예상된다.

## 2) 유치원 유형에 따른 유아의 학교준비도

사회 맥락 안에서 학교준비도가 구성된다는 입장의 사회 구성주의적 관점에서는 기관 맥락의 차이가 형식적인 교육과정과 별개로 유아의 학습 증진을 조절하는 요인으로 작용될 수 있다고 지적한다. 이 관점에서는 우리가 일반적으로 알고 있는 유아의 지식, 사고, 글, 자아 등의 속성이 생각이 비슷한 집단에 의해 생성되는 구조로서(Bruffee, 1986), 학교준비도가 집단 속의 공동체 속에서 사회적 관계를 통해 형성된 것으로 간주한다. 이러한 구조의 메커니즘은 해당 집단 속의 문화와 역사를 통해 축적된 지식이 기관의 지지나 정치적 맥락의 도구로부터 체계화되어 하나의 과학처럼 진화하며, 이것은 그것을 알았던 환경적 맥락의 속성에 비추어 해석되어야 한다. 이에 따라 유아의 학교준비도는 동일시된 문화,

즉 같은 맥락에 따라 다르게 형성될 수 있으며(Graue, 1993), 유아끼리 공유하는 기관의 형태나 특성에 따라 정의될 수 있다.

이와 달리 미국 이외의 다른 나라에서 실시된 학교 효과에 대한 연구들(Ngheim, Nguyen, Khanam, & Connelly, 2015)에서는 공립과 사립 간의 차이가 두드러지지 않았으며, 특히 학생의 SES를 통제한 후 학교 효과 차이를 분석한 연구(Bryk et al., 1993; Lubienski & Lubienski, 2006)에서도 이와 마찬가지로 각 학교 간의 차이는 유치원 때와 초등학교 때, 중고등학교 때 각각 다른 경로관계를 보이는 것으로 밝혀졌다. 특히 유치원 때에는 공립 및 사립 간의 차이가 두드러지지 않았음을 보여주었다.

유아가 재원중인 기관의 형태나 특성에 따라 학교준비도를 살펴 본 선행연구들은 유아가 참여하는 사회적 기관에 따른 차이가 문해력(Gumperz, 1986), 수세기(Pestello, 1987), 쓰기(Bruffee, 1986), 교실에서의 다양한 발달수준(Davies, Janus, Duku, & Gaskin, 2016)에 영향을 미친다고 보았다. 즉 유아가 재원중인 기관의 특성이 학교준비도 개념을 형성하는 요인들에 영향을 미치는 것으로, 가족, 또래, 교사와의 사회적 관계를 통해서 형성된 공동체 특성이외에도 기관의 특성 및 유형에 따라 유아의 성취 요인에서의 차이가 나타날 수 있다는 것이다.

이 점은 유아를 둘러싼 교사나 부모의 요인 외에도 해당 기관의 속성이 유아에게 작용하는 영향이 있음을 암시한다. 이에 대해 Lubienski와 Lubienski(2006)는 학교의 기관 부문(school sector)의 차이가 유아의 학업적 성취에 작용하는 요인을 분석하면서, 공립학교와 상대적으로 자유로운 사립학교는 학교 분위기와 조직차원에 따라 차이가 있으며, 이러한 요인이 유아의 학업적 성취에 직접적으로 작용될 수 있다고 보았다. 즉 공립학교에서는 조직차원의 자율성과 조직 운영의 기준이 수요자인 학생과 학부모보다 국가에 대한 책무성을 더 중시하기 때문에 수요자들의 요구에 민감하게 반응하지 못하며, 사립학교는 학교 자체의 고유한 분위기를 형성하면서 수요자 요구에 민감하게 반응하는 특성을 보이는 것이다(Chubb & Moe, 1990; Coleman, 1997).

이 점에 비추어 볼 때 우리나라의 국공립 및 사립 유치원은 유아교육법 제정에 따라 누리과정 시행으로 동일한 교육과정을 제공하여 실시하지만, 유치원 수준의 다양성을 추구(교육과학기술부, 2012)하도록 명시하고 있으므로 유치원 유형에 따라 교육적 운영에 차이가 있을 것으로 예상된다.

실제로 우리나라의 국공립 및 사립 유치원 간의 전반적인 차이를 분석한 연구(강상진, 이영, 주은희, 2000)에서는 이러한 차이가 궁극적으로 유치원의 행정관리, 국가의 지원 정도 등을 비롯한 거시적인 수준에서의 차이에 있음을 밝혀왔다. 이러한 차이를 좀 더 유아와 직접적으로 관계를 맺는 근접환경체계에서 파악한 연구에서는 유치원 간의 차이를 발생시키는 요인이 교사의 신념, 직무 형태, 수업 방식 등의 교사 요인(박미나, 배율미, 2013; 장영숙, 2014)과 부모의 태도 및 참여도 등의 부모요인(배지희, 2008)의 차이가 반영된 결과라고 보았다. 이렇듯 우리나라의 유치원은 동일한 교육과정을 운영하지만, 기관의 설립 유형에 따라 운영 방식에 있어서 차이가 있으며, 유치원 교사 및 학부모 요인에 대해서도 그 차이가 발견될 수 있는 것이다. 이는 유치원 유형에 따라 서로 다른 관계 구조를 형성하여, 유아들 간의 교육적 성취에도 영향을 미칠 것으로 생각된다.

나아가 유치원 유형에 따라 형성된 집단 속의 사회적 관계 구조는 해당 집단의 독특한 문화를 만들어 유아에게 작용될 것으로 예상된다. 이러한 관점에서 Leont'ev(1981)는 Vygotsky(1978)의 사회문화적 발달 이론에 기초하여 학습이 문화적, 역사적, 집단적 현상 속에서 일어남을 전제로 한 활동이론(Activity Theory)을 성립했다. 활동이론에서는 학습이 사회적 상황과 별개로 존재하는 것이 아니며, 외부환경과의 상호작용을 통한 개인 학습자의 변화로만 설명될 수 없다고 강조한다. 이에 따라 학습의 집단적 속성을 강조하고(Engeström, 1999), 개인 학습자가 아닌 사회적 맥락 속에서의 집단 활동체계로 학습활동을 확장하여 분석해야 함을 강조한다. 이러한 점에서 유아가 속한 공동체는 학습활동을 이해하는데 필

수적인 현장이며, 유아가 재원중인 교육기관에서 제공하는 프로그램에 참여하고 학습함으로써 활동체계가 재구성되어 유아에게 작용될 수 있음을 시사한다.

공동체에 대한 활동이론의 삼각형 모델은 명확히 정립되어 있지 않고 논쟁의 여지를 담고 있다(Wilkinson, 1991). 공동체를 단순히 지리적 경계에 따라 나뉜 구역을 볼 것인지, 행정적 특성에 따라 구별된 구역으로 볼 것인지 명확하지 않다. 공동체에 대한 정의를 내린 연구(Wilkinson, 1991)에서는 지리적으로 인접해 있고, 지역에 살고 있는 사람들의 연합, 의미있는 사회적 상호작용을 기반으로 구별된다고 설명한다. 이러한 공동체에 대한 개념정의는 결국 해당 기관의 구성원들 간의 합의된 의미 공동체를 공유하여 서로에게 영향을 미치는 상호주관적인 공간으로 이해될 수 있는 것이다. 따라서 공동체가 개인에게 미치는 영향을 살펴보기 위해서는 공동체 안에서의 사회적 관계가 개인에게 주는 영향을 생각해볼 수 있다. 즉 공동체 안에서 사회 성원들 간의 상호관계에서의 특성과 상호교류의 질을 나타내는 것으로 사회적 관계의 다양한 흐름의 영향을 알 수 있는 핵심적인 차이로 작용될 수 있을 것이다.

따라서 이 연구에서는 유아가 재원 중인 유치원의 기관 형태에 따라 학교준비도에 영향을 미치는 요인들 간의 구조를 분석하고, 각 기관에서 어떠한 차이를 나타내는지 살펴봄으로써 학교준비도가 사회적 집단 속에서 다양한 관계를 통해 형성됨을 규명하고자 한다.

### 3. 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 유아의 학교준비도 간의 관계

#### 1) 어머니 교육참여와 유아의 학교준비도

어머니의 교육참여는 부모 또는 자녀의 교사로서 자녀의 교육에 수반되는 지원, 조력, 의사결정에 이르기까지 교육권의 주체로서 부모가 행사하는 보다 넓은 범위의 활동에 주목하는 개념으로(이순형, 1992) 유아의 발달적 성취 중에서도 학업적 성취에 중요한 영향을 미친다(Fan & Chen, 2001; Fantuzzo et al., 2007).

기존 연구(Jencks, 1972)에서는 어머니 교육참여의 단일 차원적 개념화를 통해 어머니의 양육태도, 가정의 사회경제적 배경, 어머니와 자녀의 관계 등 참여라는 범주를 가정으로 국한시켜 가정과 학교 양쪽에서 이루어지는 다양한 차원을 포함하지 못했다. 즉 유아와 어머니 간의 상호 교류로서, 유아가 재원 중인 유치원이나 학교에서 참여하는 방식이나 구체적인 행동 등에 대해서는 파악하는데 한계가 있었다.

이에 생태학적 측면에서 어머니의 교육참여를 살펴 본 연구들(송명숙, 2006; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997)은 가정 이외에도 기관 및 지역사회와의 활발한 교류가 자녀의 학업관련 성취에 영향을 미치는 주된 요인임을 밝혀냈다. 즉 가정 및 교사와의 활발한 교류와 서로 간의 신뢰를 바탕으로 한 관계가 자녀의 학업관련 성취에 있어서 강력한 영향을 미치므로(Drummond & Stipek, 2004), 이는 곧 유아의 학교준비도와 관련된 어머니의 교육참여는 반드시 유아의 기관과의 양방향적인 참여를 고려해야 한다고 강조해왔다.

이에 Epstein(1996)은 어머니의 참여 방식을 확장하여, 유아가 초등학교로 전이하는 기간에는 유아와 유아를 둘러싼 가정, 학교, 지역사회 간의 교환된 사회적 자본의 변화를 탐색해야 하며, 특히 유아가 재원 중인 기

관을 중심으로 가정, 기관, 지역사회 요인 간의 참여가 어떻게 진행되는지 확인하기 위하여 어머니의 양육방식, 교사와의 의사소통, 기관 내 자발적 참여, 가정에서의 학습, 기관 운영에 대한 의사결정, 지역사회와의 협력 6가지 수준을 제시하였다. 이 관점에서 어머니 교육참여를 좀 더 구체적으로 명시한 후속 연구들(Fan & Chen, 2001; Fantuzzo et al., 2000)에서는 유아가 재원중인 기관에서의 교류와 참여를 바탕으로 한 교육기관에서의 자원봉사, 교사와의 면담이나 재정적 후원, 자문이나 정책결정 등이 포함될 수 있다고 지적했다. 이를 종합해 보면, 생태학적 관점에 따라 어머니의 교육참여를 살펴본 연구들은 초등학교에 입학하기 전 어머니의 교육참여는 단순히 가정에서의 교육적 지지나 지원만을 고려한 개념이 아니라 유아의 참여와 맞물려 어머니 역시 유치원에서 소통하며, 참여하는 상호적인 관계 방식으로 볼 수 있다.

어머니의 교육참여를 가정과 유치원에서 측정하여 유아의 학교준비도와 관계를 살펴본 연구에서는 가정과 유치원 간의 관계를 증시한 어머니의 교육참여가 초등학교에 입학하는 유아의 학교준비도에 기여함(김지원, 2011; 성미영, 장영은, 이강이, 손승희, 2010; Miller et al., 2003; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Wentzel, 2002)을 입증하였다. 즉 유아가 재원 중인 유치원 교사나 원장과 활발히 교류하고, 유아의 또래 학부모들과 유아의 교육 문제에 대해 서로 의논하며, 유치원 행사에 대해 적극적으로 참여하는 방식이 학교준비도 발달에 기여하는 것이다. 이러한 참여는 가정에서 어머니와 유아 만의 준비로 학교준비도를 형성하는데에는 한계가 있음을 밝혀준 것으로, 가정뿐만 아니라 유치원 맥락 안에서도 적극적으로 유아와 함께 참여하는 것이 결국 유아에게 도움을 줄 수 있다는 함의를 가질 수 있다.

특히 어머니가 유아의 발달을 위해 교육에 참여하는 과정에는 어머니가 유아에게 기대하는 행동과 이를 반영한 참여가 작용하는 것으로(Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984; Hill, 2001; McGroder, 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2003), 이러한 과정 속에는 가정

맥락 안에서 계속되는 상호작용을 통해 유아의 특정 사회적, 교육적 목표의 내면화를 증진시키도록 사회화(Wentzel, 2002)되며, 이것이 유아의 학교준비도를 높여줄 수 있도록 작용하는 핵심적 기제로 작용될 수 있다. 즉 이는 유아의 가정환경과 유치원 환경 간의 각각의 환경에 대한 참여와 더불어 서로 간의 연결성이 반영된 참여 역시 고려해야 할 요인인 것으로, 가정에서 어머니가 유아의 교육참여와 관련된 부분과 유치원에서 교사가 유아의 교육참여와 관련된 부분이 서로 피드백을 주고받는 방식으로 구현될 수 있다.

따라서 이 연구에서는 어머니의 교육참여에 대하여 가정, 기관의 양방향적인 연계를 반영한 Fantuzzo와 동료들(2000)의 척도를 사용하여 가정 내, 유치원 내, 가정과 유치원의 연계의 세 가지 범주에서 유아의 학교준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보도록 한다. 어머니의 교육참여를 유아와 교사 간의 연결성 중심으로 살펴보는 것은 유아의 학교준비도에 관여하는 교육적 주체 간의 상호연결성을 예측하는데 적절할 것으로 예상된다.

## 2) 유아교사관계와 유아의 학교준비도

유아의 학교준비도에 영향을 미치는 환경 변인으로서 가정 이외의 요인으로 살펴보아야 할 요인은 기관 내 교사의 영향이다. 교사는 유아의 인생에서 부모 다음으로 중요한 역할을 하며, 유아가 교사와 맺는 관계는 학업적 및 사회적 학습이 발생하는 중요한 맥락인 동시에 그것 자체로 발달의 맥락이다(Hamilton & Howes, 1992; Pianta & Stuhlman, 2004).

먼저 유아의 학업적 발달에 기여하는 교사 요인은 교사와 유아 간의 긴밀한 관계(Coleman, 1997), 교사의 학생에 대한 지원이나 상호작용(Croninger & Lee, 2001; Parcel & Dufur, 2001; Yan & Lin, 2005), 교사의 교육적 기대(Pedersen, Faucher, & Eaton, 1978; Silberman, 1971) 등을 포함한다. 즉 교사의 교육적 신념을 통해 전달된 교육적 요소들이

유아의 교육적 성취에 영향을 미쳐 초등학교에서 필요한 학업적 능력을 형성하도록 돕는 것이다. 이러한 요인은 기관이라는 구조 내에서 교육적인 목적달성을 위해 유아와 교사가 서로 상호작용을 높이는 것이 궁극적으로 유아의 학업적 성취에 기여함을 시사한다.

이와 더불어 교사와 온정적, 친밀한 관계를 맺은 아동들은 학년이 증가함에 따라 성공적으로 학교에 적응했으며(Baker, 2006), 긍정적인 교사와의 관계는 학습 활동에 완전히 참여하기 위해 필요한 정서적 안정을 제공하고 학교 환경에서 필수적인 사회적, 행동적, 자기 규제적 유능성의 발달(Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox., 1999)을 이루었다. 이러한 측면은 주로 유아교사관계가 어머니와의 애착을 통해 비롯된 것으로, 교사와 정서적인 애착은 유아의 사회정서적 발달에 기여할 수 있음을 시사한다. 즉 유아교사관계는 학업적 측면 이외에도 행동적 측면에서 유아의 발달에 기여하는 것으로, 이 점은 통합적 측면에서의 유아의 학교 준비도와 유아교사관계 간의 밀접한 관련을 생각해 볼 수 있다.

유아의 학교준비도에 영향을 미치는 유아교사관계의 영향에 대한 연구는 유치원 때의 유아교사관계가 초등학교에서의 성공적인 적응에 영향을 미쳤는지에 대한 연구를 통해 그 관계를 생각해 볼 수 있다. 초등학교 입학 앞 둔 유아들의 교사와의 관계가 초등학교에서 잘 적응하는데 도움을 주었는지 살펴본 연구들은 대체로 유치원 때 유아와 교사 간의 상호작용 질이 좋을수록 유아가 초등학교에 입학하여 새로운 학업적, 사회적 상황에 잘 대처할 수 있다(Hughes & Kwok, 2006)고 보고한다. 이와 달리 부정적인 관계는 높은 수준의 외현화 행동과 낮은 수준의 성취를 보이며(Burchinal et al., 2002; Buyse et al., 2009; Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx, & Soenens., 2008, Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005), 유치원 때 형성된 유아교사 간의 친밀한 관계가 이후의 성공적인 발달에 중요한 요인임을 시사한다.

이에 비추어 볼 때 유아와 교사의 관계가 어떻게 유아의 학교준비도에



영향을 미치는지 탐색해 보는 것은 초등학교 입학 이전 유치원 때의 환경 변인으로서 교사 요인이 직접적으로 유아의 초등학교 생활을 도울 수 있는 중요한 요인임을 규명하는 것으로 5세 유아들의 학교준비도 개념 형성에 이바지 할 수 있을 것으로 예상된다. 이에 따라 이 연구에서는 유아교사관계가 유아의 학교준비도에 미치는 영향을 살펴보도록 한다.

### 3) 유치원 적응과 유아의 학교준비도

유아의 발달에서 적응은 주어진 환경에서 자신의 욕구를 충족시키기 위해 환경과 능동적으로 상호작용하는 과정(Lazarus, 1968)으로 개인의 내적특성 및 환경적 특성을 고려하여 인지적, 심리적, 사회적 측면에서의 만족감을 의미한다. 지식의 구성과정에서 유기체 개인의 작용을 설명한 Piaget(1963)는 적응이란 자신의 욕구를 실현하기 위해 환경과 자신을 서로 맞추어가는 동화와 조절의 반복과정을 거쳐 이루어진다고 보았다. 적응의 단계는 개인에게 일종의 다음 발달 단계를 위해 거쳐야 할 과정으로, Green(1985)은 스트레스를 유발하는 상황에 대한 대처과정이라고 보았다. Bronfenbrenner(1979) 역시 인간에게 적응이란 체계들 간의 조화를 통해 발생한 환경의 변화에 대처하여 새로운 체계를 맞이하여 변경된 지위를 부여받는 과정이라고 설명했다. 이에 따라 적응이란 새로운 발달적 환경에 대한 개인의 욕구충족을 위한 역할 정의의 변화과정으로 정의될 수 있다. 이러한 관점에서 유아가 유치원에서 적응하는 것은 유아라는 개체와 유치원이라는 환경과의 균형 있는 조화, 능동적으로 환경에 영향을 미치는 행동과 환경과의 상호작용에서 만족을 느끼게 되어 유아가 재원 중인 기관 내에서의 부적응과 같이 스트레스 상황을 감소시키는 과정이다. 즉 가정에서 주된 일상을 보낸 유아는 유치원 환경에서의 다차원적 학습 환경의 요구를 따라야 하며, 자신의 욕구 간의 조화를 통해 학교에 순응해야 하고 이를 통해 적응해야 한다(Spencer, 1999).

유치원 적응에 대한 연구들은 적응에 대한 범위를 규정하는데 있어서

유아가 유치원 안에서 적응하며 길러온 환경에 대한 인지적, 사회적, 정서적 역량이 발휘되는 능력이라 전제한다(Blair, 2002; Calkins & Williford, 2009). 즉 유아의 자기조절, 자기개념, 자기 효능감, 교사 및 또래와 잘 지내기(National Education Goals Panel, 1997) 등의 하위요소를 포함하는 개념이 바로 적응력이라고 보는 것이다. 유치원 적응을 측정할 때 일부 연구에서는 자기조절능력과 사회정서 유능성을 적응이라고 간주하지만, 이 개념들은 유아의 사회적 특성의 포괄적인 영역을 의미하는 것으로, 사회적 적응력을 예측하는 지표(Eisenberg & Spinrad, 2004)로 볼 수 있다. 이와 달리 유치원 적응은 유치원 환경에 대해 유아가 조화를 이루어 능동적으로 참여하며, 스스로 만족하는 상황특정적인 개념으로 유치원에서 요구되는 선호 및 회피 등의 태도, 소속감을 비롯한 정서적인 경험, 학습 환경에 대한 참여, 학업적 수행을 위한 성취 등(Ladd, Buhs, & Troop, 2002)을 통해 파악될 수 있다. 또한 유치원 상황 중심적인 특성으로 인해 유치원 적응은 부모나 관찰자 등에 의한 측정정보다는 학급 담임 교사(Canivez & Bordenkircher, 2002; Milfort & Greenfield, 2002; Miller et al., 2003)에 의해 판단된다.

유아가 유치원에서 잘 적응하는 능력은 학교 준비와 이후의 성공에 관련되는데, 선행연구(Huffman, Mehlinger, & Kerivan, 2000; LaParo & Pianta, 2000; McClelland, Acock, & Morrison, 2006)에서는 유아의 유치원 적응이 학교준비도 발달에 중요한 영향을 미치는 요인임을 강조한다. 이는 초등학교 전이를 위한 연속적인 측면에서 유아의 유치원 적응은 유치원에서 초등학교 준비를 하는 5세 유아에게 다음 단계로의 발달을 위한 초석으로 작용함을 시사한다. 즉 초등학교 전이는 계속적인 시간에 따라 연속적인 과정으로, 초등학교 입학 전, 재학 중, 이후로까지 연결(Chan, 2010; Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005; Rous, Hallam, Harbin, McCormick, & Jung, 2007; Troup & Malone, 2002)되어 이전 환경에 대한 적응에서 다음 환경에 대한 적응까지 아우르는 과정이다(Berlin, Vinnerlijung, & Hjem, 2011). 이에 따라 특정 시간의 관점에서

정의되기 보다는 과정적 절차로서 정의되어야 하며(Petriwskyj et al., 2005; Rous et al., 2007; Troup & Malone, 2002), 여기에서 학교 준비도는 유치원과 초등학교 간의 연속성을 증진시켜주고 유아 발달에 있어서 단절을 축소시켜주는 중요한 요인으로 작용될 수 있다(Love, Logue, Trudeau, & Thayer, 1992).

유아의 유치원 경험이 학교준비도에 영향을 미칠 수 있다고 살펴본 연구들은 인지적(Baptista, Osório, Martins, Verissimo, & Martins, 2016), 사회정서적(Nigg, Quamma, Greenberg, & Kusche, 1999; Riggs, Blair, & Greenberg, 2003) 측면에서의 적응을 파악한다. 먼저 유치원 적응의 인지적 측면이 학교준비도에 영향을 미친다고 본 연구들(Domitrovich et al., 2013; Duncan et al., 2007)은 학교준비도의 학습적 측면에서의 관련성을 강조하며, 유아의 유치원 적응은 초기 문해력, 수세기 기술, 주의집중력을 높여주어 이후의 학교에서의 성공에 기여한다고 보고한다.

한편, 사회정서적 측면에서의 적응이 유아의 학교준비도에 기여한다고 본 연구(Bulotsky-Shearer, Dominguez, & Bell, 2012; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003; Sroufe, 1997; Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007)에서는 유치원에서 교사나 또래와의 갈등을 조절하고, 친밀하게 잘 지내는 친사회적 행동이 학교준비도에 관련되지만, 사회적 철회 행동을 보이는 유아들은 학교준비도 수준에서 낮은 점수를 보고한다고 설명한다. 또한 유치원에서의 적응을 초등학교 적응 수준까지 추적한 Silva와 Melo(2012)는 유치원 때 부적응적인 모습이 초등학교에 입학하여 걱정과 불안 수준이 높은 결과를 예측하는 요인이라고 보았다. 이러한 결과들은 유아의 유치원 적응이 이후의 아동기, 청년기, 성인기로의 발달에 연결되어 미래의 직업적, 사회적 적응에도 지속적으로 영향을 미치고 있음(Bagwell et al., 1998)을 보여주는 것으로, 결과적으로 유아의 유치원 적응이 학교준비도를 비롯한 이후의 학업적 성취뿐만 아니라 학교생활적응을 예측하며, 유아의 발달 단계에서 연속적으로 적응하고 있음을 예측해 볼 수 있다. 특

히 유아의 학교준비도가 초등학교에서의 성공적인 적응에 이바지한다 (Li-Grining et al., 2010; Oberle et al., 2011)는 연결성은 유아가 유치원에서 잘 적응하는 것이 초등학교 생활에 중요할 수 있음을 전제로 한다.

따라서 이 연구에서는 유아의 학교준비도 발달에 영향을 미치는 유치원 적응을 측정하기 위하여 유아의 인지적, 사회적, 정서적 특성이 반영된 복합적 개념으로 살펴본다. 통합적 측면에서의 학교준비도에 기여하는지 살펴보도록 한다. 특히 유아가 유치원에서 초등학교 입학하는 기간에는 인지발달에서 기억력이 증가하고 새로운 추론능력, 회상전략이 등장하며(Flavell, 1988), 생리적 변화 역시 수반되는 시기(Stauder, Molenaar, & van der Molen, 1993)이며, 이 때 유아는 자신을 둘러싼 사회적, 물리적 환경과의 작용에서 상호연결을 통해 체계적인 변화를 요구하며, 환경에 대한 역할기대를 통해 복잡한 관계를 맺으며 적응을 부추긴다(Bronfenbrenner, 1979). 발달 상으로 민감한 시기에 유아의 유치원 적응이 학교준비도에 미치는 영향을 탐구하는 것은 단순히 유아의 어느 한 측면에 집중하여 알아보는 것 보다 복합적으로 측정하는 것이 더 적합하다. 따라서 이 연구에서는 유아의 학교준비도에 기여하는 적응 요인에 대하여 초등학교 입학 후 학교적응과 잘 연결될 수 있는 총체적 개념으로서의 적응을 통해 측정하도록 한다.

#### 4. 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 유아의 학교준비도 간의 구조적 관계

유아의 학교준비도 발달에 대한 연구들(Horton & Bowman, 2002; Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998)은 유치원에서 초등학교로 전이하는 과정에서 영향을 미치는 환경과의 상호작용을 파악하기 위해 생태학적 모델(Bronfenbrenner & Morris, 1998)을 적용시켰다. 이 관점에서는 유아를 중심으로 한 구조화된 미시체계, 중간체계, 외체계, 거시체계, 시간체계 환경의 작용이 서로 영향을 주고받으며 작용한다. 즉 유아의 발달은 유아에게 직접적으로 영향을 미치는 가정, 학교, 유아교육기관의 행동, 사회적 역할, 대인관계로서의 미시체계, 두 개 이상의 미시체계 간의 상호작용으로서 중간체계, 유아가 직접 참여하지 않지만 다른 현장과 연결된 외체계, 유아가 살고 있는 사회 및 문화의 영향을 내포하는 거시체계, 그리고 유아가 아동기로의 전이에 따라 발달한다는 시간체계가 모두 작용하는 과정이다.

그러나 생태학적 관점은 체계들 간의 역동적인 다차원적 상호작용을 모두 고려해야 하고, 광범위하고 모호한 체계들 간의 작용은 유아의 학교준비도에 기여하는 특정 요인들 간의 복잡한 상호작용을 설명하기에 한계가 있다(Lloyd, Lloyd, Steinberg & Wihelm-Chapin, 2002). 이에 따라 Pianta와 Walsh(1996)는 유아가 유치원에서 초등학교로 전이하는 발달과정에서 유아 개인 요인 및 유아에게 작용하는 광범위한 환경요인의 작용을 유아, 가족, 학교, 이웃 요인들의 상호작용으로 범위를 좁혀 좀 더 세분화된 맥락적 체계 모델을 발전시켰다. 맥락적 체계 모델(Contextual Systems Model)은 발달을 문화와 역사에 의해 체계화된 것으로 보아, 부모 및 교사의 기대나 학습 내용에 반영된 문화적 사상의 전수가 유아발달에 중요한 요인임을 강조한다. 즉 학교 중심 맥락에서의 유아발달을 설명하는 맥락적 체계 모델은 유아의 교육에 포함하는 광범위한 집단

체계에 주목하여 가정 및 유아교육기관에서 유아가 축적해 온 과거의 다양한 경험뿐만 아니라 현재 학교 맥락의 교사 및 부모 요인과 학교에 영향을 주는 지역사회 요인들까지 포함시켜 유아의 발달을 설명하는 것(Pianta & Walsh, 1996)이다. 이에 따라 Pianta와 Stuhlman(2004)은 유아와 교사, 부모 간의 관계를 확인하는 것이 중요함을 시사하고, 유아가 어떻게 학교준비도를 형성하는지 관계적 맥락에서의 발달 과정에 대해 설명했다. 즉 유아의 시점이 유치원에서 초등학교로 변화함에 따라 학교준비도 형성이 어떻게 달라질 수 있는지, 또한 유아가 속한 관계맥락에 따라 어떠한 영향을 주고받는지에 대해 그 과정 속에서 추론할 수 있도록 해 주었다.

여기에는 사람들(유아, 교사, 부모와 양육자) 간의 교류와 상호작용을 고려하며, 장소(가정, 유치원, 어린이집), 기관(지역사회, 이웃, 정부)이 유아의 학교준비도에 미치는 영향까지 반영한다. 이는 유아의 발달 체계에 영향을 미치는 복잡한 사회관계망 체계와 개인적 요인들의 통합된 이해를 반영(Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ford & Lerner, 1992; Sameroff, 1995)하는 것으로 생태학적 관점에서 제시한 환경의 범위를 학교 구조로 축소시켜, 보다 유아와 직접적으로 관계를 맺는 변인들 간의 상호연결성을 바라볼 수 있도록 하는 이론적 틀을 마련했다. 특히 Pianta와 Walsh(1996)가 제시한 생태학적 역동적 모델에서는 유아가 유치원에서 초등학교에 입학하기 위해서는 유아와 사회적 관계를 맺고 있는 주체들이 서로 정서적 유대감을 기반으로 활발한 상호작용을 주고 받는 것이 학교준비도의 학업적 및 사회적 유능성 기술을 형성하는 주된 결정요인(Mashburn & Pianta, 2006)으로 작용하는 구체적인 경로를 시각화했다. 이 모델 안에서 유아의 능력은 복잡한 사회적 관계를 스스로의 것으로 만들 수 있도록 결정짓는 핵심 요인(Snow, Burns, & Griffin, 1998)으로, 유아의 능력에 따라 환경의 작용이 학교준비도에 영향을 미칠 수 있음을 시사했다.

유아의 가정 및 기관 변인이 발달적 성취에 미치는 영향을 살펴본 연구

에서는 가정변인과 교사변인의 영향력에 대해 가정 변인보다 교사 변인이 더 우세한 영향을 미친다는 연구(Cicchetti & Lynch, 1993; Pianta et al., 1997)와 가정변인의 영향력이 더 강하다(Kesner, 2000; Williamson, 2003)는 연구 결과의 차이를 보인다. 이러한 연구 결과의 차이는 그 결과 속에서 유아가 환경을 인식하고 해석하는 작용이 어떠한지 고려했을 때 좀 더 일관된 결과를 도출할 수 있을 것으로 예상된다.

또한 가정 변인과 교사변인에 반응한 결과로써 유아가 유치원에서 적응하는 능력이 초등학교 이후의 성취에 영향을 미칠 수 있다는 연구(Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; van IJzendoorn, Sagi, & Lambermeon, 1992)는 유치원의 교실 환경 변인이 유아의 학교준비도에 미치는 영향에서 유치원 적응이 그 영향을 매개하는 요인으로 작용될 수 있음을 예상해 볼 수 있다. 즉 유아는 유치원 적응을 통해 자신과 어머니와의 관계, 교사와의 관계 등을 유치원 환경에 맞춰 능동적으로 참여하며, 이러한 적응은 이후의 긍정적인 학교생활에 필요한 사회정서유능성(Mashburn & Pianta, 2006)과 학업성취(Pianta et al., 1997; Snow et al., 1998)를 예측할 수 있도록 해준다. 특히 학교준비도에 대한 정의가 유아 본연의 기술적 측면으로서 유아의 총체적인 발달 기술임을 전제한다면, 즉각적인 환경으로서 어머니 교육참여와 교사유아관계를 어떻게 받아들이고, 이를 학교준비도 발달에 어떻게 기여하는지 살펴보는 것이 필수적이다. 즉 유아가 유치원에서 잘 적응하는 능력은 유치원 경험에 대한 자신의 행동, 정서, 주의를 조절하는 능력으로(Blair & Razza, 2007; Lengua, Honorado, & Bush, 2007), 이는 곧 어머니 교육참여와 유아교사관계를 유아 스스로 해석하여 적응 기술로 발달시킬 수 있는 것이다.

이와 관련하여 유치원에서 얻은 경험을 기반으로 한 적응능력은 유아의 학교준비도 발달을 매개(Bulotsky-Shearer et al., 2012)하는 요인으로 작용했으며, 초등학교 입학에 위해 이행되어야 할 능력 중 하나(Pianta et al., 1997)로 여겨진다. 이를 위해 이 연구에서는 유치원 환경의 작용이

초등학교 전이를 앞둔 유아에게 작용하는 관계의 선후과정을 고려하여 유아의 가정 요인과 교사 요인이 유치원에서의 적응에 영향을 미쳐 학교 준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보도록 한다. 이러한 구조적 관계 설정은 학교준비도 형성의 시간적인 인과관계를 규명하는데 이바지할 것으로 생각된다.

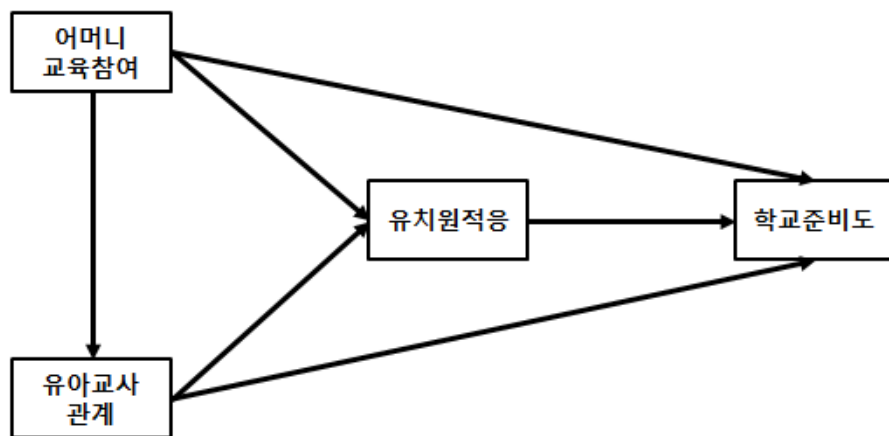
한편 유아에게 작용하는 간접적인 영향으로서 어머니와 교사 간의 관계에 대해 고려해 볼 필요가 있다. 어머니와 교사 간의 관계는 유아의 발달에 중요하게 작용하며(Mautone, Marcelle, Tresco, & Power, 2015; Kim, Minke, Sheridan, Koziol, Ryoo, & Rispoli, 2012; Serpell & Mashburn, 2012), 특히 어머니의 교육참여와 교사 요인 간에는 관련성이 높다(Hughes & Kwok, 2006; Mautone et al., 2015; Serpell & Mashburn, 2012). Epstein(1996)에서 도출된 어머니의 교육참여는 학교와 교사와의 원활한 의사소통을 전제로 한 신뢰적 관계로서, 서로 간의 상호작용의 질적 수준이 높을수록 어머니의 참여 수준이 더 높아진다(Kohl, Lengua, & McMahon, 2000).

또한 교사 역시 어머니와 지지적인 관계를 형성할수록 이것이 유아의 성취에 긍정적으로 작용한다(Serpell & Mashburn, 2012). 즉 어머니와 교사 간의 교육적 주안점이 일치될수록 유아의 유치원 내 성취도가 높아질 수 있으며(Miretzky, 2004), 초등학교에 입학했을 때에도 긍정적으로 작용한다(Hughes & Kwok, 2006). 특히 어머니의 교육참여는 유아교사 관계를 통해 유아의 발달에 영향을 미치며(Caputi, Lecce, & Pagnin, 2017), 어머니 교육참여는 갈등적 유아교사관계와 부적으로 상관한다(Mantzicopoulos, 2005; Wyrick & Rudasill, 2009).

이 점은 어머니 교육참여가 유아교사관계에 영향을 미쳐 결국 어머니와 교사 간의 상호 관계가 유아의 발달에 간접적으로 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과이다. 이에 따라 이 연구에서는 Rimm-kaufman과 Pianta(2000)의 생태학적 역동적 모델에서 도식화한 어머니, 교사, 유아 요인의 구체적인 상호 관계를 반영하기 위하여 어머니 교육참여가 유아



교사관계에 대한 영향을 파악하고, 이러한 관계가 유아의 발달에 어떻게 영향을 주는지 알아보도록 한다. 이를 통해 가정과 유치원 맥락 간의 역동적인 상호작용은 유아의 성공을 위한 중요한 연결고리(Christenson, 2004; Kim et al., 2012)임을 입증하고자 한다. 따라서 이 연구에서는 [그림 II-1]과 같이 이 연구의 가설적 모델을 구조화하여, 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 직접 및 간접적인 영향을 구조적 관계 설정을 통해 탐색하여, 발달적 체계 관점에서 이러한 구조 관계가 지지될 수 있는지 검증하도록 한다.



[그림 II-1] 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 구조적 관계에 대한  
이론적 가설 모형

### Ⅲ. 연구문제 및 용어의 정의

#### 1. 연구문제

이 연구의 연구목적은 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도의 구조적 관계를 파악한 후 공립 및 사립 유치원에 따라 유의한 차이를 보이는지 살펴보는 것이다. 또한 공립 및 사립 유치원에서 어머니 교육참여와 유아교사관계, 유치원 적응이 학교준비도에 미치는 구조적 관계를 각각 분석하는 것이다. 이에 다음과 같이 연구문제를 제시한다.

**【연구문제 1】** 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

**【연구문제 2】** 유치원 유형에 따른 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

2-1. 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성)는 유치원 유형에 따라 유의한 차이가 있는가?

2-2. 공립유치원 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

2-3. 사립유치원 유아의 어머니 교육참여(가정 내, 유치원 내, 가정-유치원 연계), 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 구조적 관계는 어떠한가?

## 2. 용어의 정의

이 연구의 구체적인 연구문제와 관련된 용어는 다음과 같이 정의된다.

### 1) 학교준비도

학교준비도란 유아가 성공적으로 초등학교 생활을 하기 위해 갖추어야 할 유아의 능력을 의미한다(Calton & Winsler, 1999). 이 연구에서는 유아가 초등학교 및 교실 상황에 맞추어 자신의 욕구를 조절할 수 있는 인지적, 사회정서적 능력이라고 조작적으로 정의한다.

구체적으로 인지적 능력은 초등학교 입학 후 교육과정에서 배울 정보나 아이디어 습득을 위한 문해력, 산수능력 등의 ‘기초학습기술’을 의미하며, 사회정서적 능력은 초등학교에서 요구되는 태도 및 생활습관을 받아들이고 자신의 욕구를 조절하며 또래나 교사와 상호작용을 적절히 수행하기 위한 ‘사회정서적 유능성’을 의미한다. 따라서 이 연구에서는 학교준비도의 하위영역을 기초학습기술과 사회정서 유능성으로 구분하여 살펴보고자 한다.

## 2) 어머니 교육참여

어머니 교육참여는 유아가 속한 유치원의 교육 관련 활동에 어머니가 관심을 가지고 참여하는 것으로 정의된다(Coleman, 1997; Epstein, 2001). 이 연구에서는 학교 준비에 영향을 미치는 유치원 교육 활동으로 한정하여 가정과 유치원에서 어머니가 교사, 학부모, 유치원장과 서로 상호작용하는 참여로 조작적으로 정의한다. 어머니 교육참여의 하위요인은 가정에서 자녀 교육에 대해 관심을 기울이고 교육 관련 활동에 참여하거나 대화를 나누는 가정 내 교육참여, 유치원에서 자녀의 친구관계 및 학업수행에 대해 관심을 가지고 대화하고 참여하는 유치원 내 교육참여, 자녀의 학급 교사와 교육프로그램이나 기타 교육관련 사항으로 상호작용하는 가정-유치원 교육참여로 구성된다.

### (1) 가정 내 교육참여

가정 내 교육참여는 가정에서 부모가 유아의 교육활동에 참여하는 것으로 정의된다. 이 연구에서는 어머니가 자녀에게 읽고 쓰기, 수세기 등을 학습시키고 교육자료를 제공하며 교육적 동기 유발을 위한 상호작용을 통해 유아의 교육적 성취를 돕는 참여를 의미한다.

### (2) 유치원 내 교육참여

유치원 내 교육참여는 자녀가 재원 중인 유치원에서 수행되는 학급 및 학교 행사에 자발적으로 참여하는 것으로 정의된다. 이 연구에서는 어머니가 유치원의 행사 및 학급 활동 관련 모임에 참석함으로써 유아의 교육적 성취를 돕는 참여로 정의된다.

### (3) 가정-유치원 연계적 교육참여

가정-유치원 연계적 교육참여란 자녀의 유치원 담임교사 및 원장, 학부모와 자녀의 교육방식을 중심으로 형성된 상호 연대적 교육활동에

참여하는 것으로서 정의된다.

### 3) 유아교사관계

유아교사관계는 유치원 내에서 개별 유아와 교사가 상호적으로 맺어져 영향을 주고받는 관계의 특성(Pianta et al., 2003)을 의미한다. 이 연구에서 유아교사관계는 유아가 재원 중인 유치원의 담임교사와의 관계로 교사가 지각하는 유아교사관계는 친밀, 갈등, 의존적 관계로 대별된다. 유아와 교사 간의 친밀한 관계는 온정적, 애정적, 열린 대화를 수반하는 관계의 정도로, 갈등적 관계는 적대적, 강압적인 상호작용의 정도를, 의존적 관계는 유아가 교사에게 기대하는 역할이 의존적인 정도를 의미한다.

### 4) 유치원 적응

유치원 적응이란 유치원에서 유아에게 요구하는 기대나 가치관을 유아 개인의 욕구에 따라 순응하고 조절하며 도달하는 상태(Walker & McConell, 1995)를 의미한다. 이 연구에서 유치원 적응이란 유아가 유치원에서 제공하는 교육관련 프로그램에 대해 적절히 참여하고, 유치원을 선호하며, 유치원 구성원들과 어울려 지내는 상태라고 조작적으로 정의한다.

## IV. 연구방법 및 절차

위의 연구문제를 해결하기 위하여 이 연구는 다음과 같은 연구방법 및 절차로 이루어진다. 먼저 연구 문제에 맞는 연구 대상 및 연구 도구를 제시하고 구체적인 연구 절차 및 자료 분석 방법을 소개한다.

### 1. 연구대상

이 연구에서는 유아의 어머니 교육수준, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간 구조적 관계를 파악하고 공립 유치원과 사립 유치원에 따른 차이를 알아보기 위하여 서울시, 경기도, 천안시, 세종시, 대전시 중류층 밀집 지역의 만 5세 유아 400명(남아 200명, 여아 200명)과 해당 유아의 어머니 400명, 유아의 학급 담임교사 27명을 연구대상으로 선정하였다. 어머니 질문지가 총 372부, 교사용 질문지가 총 398부 회수되었지만, 기초학습검사를 실시한 유아와 해당 유아의 어머니 질문지 372부를 기준으로 교사용 질문지가 일치하지 않아 총 356명의 유아가 선택되었다. 이 중에서 유아 61명의 어머니 질문지가 무응답이 많거나 불성실한 질문지로 확인되어 유아-어머니 295쌍과 해당 유아의 담임교사 27명이 최종 연구대상으로 선정되었다. 이 연구의 조사 시작 시점은 11월~12월이었기 때문에 만 5세 유아의 월령은 72개월에서 84개월까지였으며, 평균 월령은 79.5개월이었다.

<IV-1>연구대상 유아

	대상의 수(명)	평균월령(범위, 개월)
남아	151	78.6(72~84)
여아	144	80.3(72~84)
전체	295	79.5(72~84)

연구대상 유아의 일반적 특성은 <표 IV-2>와 같다. 대상 유아의 유치원 재원기간은 3년 이상이 85.8%로 가장 많았으며, 출생순위는 첫째가 36.3%로 가장 많았다. 대상 유아의 아버지 교육수준은 대학교 졸업이 65.4%로 가장 많았고, 어머니 교육수준 역시 대학교 졸업이 49.2%로 가장 많았다. 또한 취업상태인 어머니보다 미취업상태인 어머니가 52.5%로 더 많았으며, 가정의 월 평균소득은 400만원에서 500만원 미만이 48.1%로 가장 많았다.

연구에 참여한 교사는 22곳 유치원의 총 27명이었으며, 교사경력은 6개월 이상 1년 미만의 초임교사부터 20년 이상의 교사까지 다양하게 걸쳐 있었다. 또한 교사 1명 당 학급 유아 비율은 평균 22명(17명~25명)이었으며, 교사의 연령은 대체로 30대 후반에서 40대 초반이 가장 많았다.

<표 IV-2> 연구대상 유아의 일반적 특성

변수	구분	명(%)
재원기관	공립 유치원	185(61.0)
	사립 유치원	110(39.0)
재원기간	6개월~1년 미만	3(1.0)
	1년~2년 미만	6(2.0)
	2년~3년 미만	32(10.8)
	3년 이상	253(85.9)
	무응답	1(0.3)
출생순위	외동	44(14.9)
	첫째	107(36.3)
	둘째	102(34.6)
	셋째 이상	40(13.6)
	무응답	2(0.7)
아버지 교육수준	중학교 이하	8(2.7)
	고등학교 졸업	15(5.1)
	전문대 졸업	48(16.3)
	대학교 졸업	193(65.4)
	대학원 재학 이상	31(10.5)
어머니 교육수준	중학교 이하	12(4.1)
	고등학교 졸업	40(13.6)
	전문대 졸업	62(21.0)
	대학교 졸업	145(49.2)
	대학원 재학 이상	36(12.2)
어머니 취업유무	취업	140(47.5)
	미취업	155(52.5)
월 평균소득	200만원 미만	7(2.4)
	200~300만원 미만	32(10.8)
	300~400만원 미만	62(21.0)
	400~500만원 미만	142(48.1)
	500만원 이상	52(17.6)



## 2. 측정도구

이 연구에서는 유아의 어머니 교육수준, 유아교사관계, 유치원 적응, 학교준비도의 구조적 관계를 파악하기 위해 검사도구와 질문지를 사용했다. 이 연구에 사용한 모든 도구는 서울대학교 생명윤리위원회의 심의를 거쳐 승인받았다(IRB No. 1611/002-008). 본 조사에 사용된 연구도구는 구체적으로 다음과 같다.

### 1) 학교준비도

학교준비도를 측정하기 위해 이 연구에서는 지능-학교성취 불일치 문제(Reynolds & Richmond, 1985)를 고려하여 통합개념으로서 기초학습기술과 사회정서유능성 질문지를 통해 학교 준비도를 파악한다. 이 연구에서는 통합개념으로서 학교준비도를 측정하는 선행연구(Greenberg et al., 2003; Lemelin et al., 2007; NICHD, 2005)들이 인지적 측면에서 글자 읽기, 쓰기, 셈하기를 포함하는 기초학습기술 점수를 사용하고, 비인지적 측면에서 유아의 사회·정서적 유능성 점수를 사용함에 따라 다음의 연구도구를 통해 각 영역에서 합산한 총점을 통해 학교준비도를 측정한다.

#### (1) 기초학습기술검사

학교준비도를 구성하는 기초학습기술이란 인지적 측면에서 학교에서 배우게 될 정보나 아이디어의 습득, 기억, 종합, 회상과 관련된 여러 가지 기능 혹은 능력들로 구성된 종합적 학습력(Devine, 1987)으로서 초등학교 교육과정의 읽고 쓰는 능력 및 수학적 연산 능력에 요구되는 기본적인 학습 기술이다. 이에 따라 이 연구에서는 우리나라의 유아교육과정과 초등교육과정을 기반으로 초등학교 전이기에 준비해야 할 기초 학습 능

력으로써 읽기, 쓰기, 셈하기(박순경, 2013)로 구성하였으며, 한국판 웨슬러 기초학습기능검사(K-WFA; 홍상황, 황순택, 김지혜, 박중규, 2015)를 사용했다. 이 검사는 지능지수와 .31~.49의 상관을 보였으며, 내적 합치도, 검사-재검사 안정성, 채점자 간 신뢰도가 정확한 수준으로 나타났다(홍상황 외, 2015). <표 IV-3>에 제시된 바와 같이 이 검사는 5세 0개월부터 초등학교 3학년까지 아동들을 대상으로 실시하는 검사로 낱말읽기, 쓰기, 셈하기를 측정하며 세 범주의 합산한 점수를 토대로 기초학습검사 점수를 사용한다.

학교 준비도에 대한 연구에서는 각 영역의 성취 점수가 시간의 흐름에 따라 차이가 있는지 살펴보기 위해 서로 다른 척도를 사용하여 측정(Davies, Janus, Duku, & Gaskin, 2016; Duncan et al., 2007; Guhn, Milbrath, & Hertzman, 2016)하거나 세 영역이 기초학습기술을 충분히 설명하는지 확인하기 위하여 같은 척도를 사용하여 각 영역을 합산한 후 측정(Fantuzzo et al. 2007; Kingston, Huang, Calzada, Dawson-McClure, & Brotman, 2013)한다. 이 연구에서는 기초학습기술을 읽기, 쓰기, 셈하기의 하위영역을 합산하여 살펴보았다.

기초학습기술의 하위 영역 중 낱말읽기는 유아가 주어진 낱말을 잘 읽을 수 있는지 측정하는 영역으로 총 70문항이었으며, 유아가 10문항 이상 대답을 하지 못할 경우 중단하였다. 한 문항 당 1점으로 점수분포는 0~70점이었으며, 신뢰도는 .87로 양호한 편이었다.

쓰기 영역은 유아가 들려주는 글자 및 낱말을 올바르게 받아쓸 수 있는지 측정하는 영역으로 총 40문항이었으며, 낱말읽기와 마찬가지로 유아가 10문항 이상 쓰지 못하면 중단하였다. 한 문항 당 1점이었으며, 점수분포는 0~40점이었고, 신뢰도는 .75로 적합한 편이었다.

셈하기 영역은 유아가 숫자를 쓸 수 있는지, 사칙연산을 할 수 있는지, 기하학적 개념을 잘 알고 있는지 파악하는 영역으로 총 31문항이었다. 점수분포는 0~31점이었으며, 신뢰도는 .85로 양호한 편이었다.

<표 IV-3> 웨슬러 기초학습검사 문항구성 및 신뢰도

하위범주	문항 수 (소요시간)	신뢰도 (Cronbach's $\alpha$ )
낱말 읽기	70 문항 (3분)	.87
쓰기	40 문항 (10분)	.75
셈하기	31 문항 (7분)	.85
전체	141 문항 (20분)	.78

## (2) 사회정서 유능성

유아의 사회정서유능성 질문지는 박연정, 정옥분(2010)의 학교 준비도 척도에 포함된 하위영역 중 유아의 사회·정서적 학교준비도를 통해 측정한다. 이 척도는 초등학교 입학을 앞 둔 유아의 상황을 고려한 사회정서 유능성으로서 초등학교에서 필수적인 사회정서유능성 기술과 연계될 수 있도록 개발되었다. 검사는 총 13문항이며 유아의 어머니가 응답하고 약 5~10분 정도가 소요된다. 각 문항은 매우 그렇지 않다 1점부터 매우 그렇다 4점으로 리커트 척도이며, 전체 문항을 합산한 점수를 사용한다. 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .87로 양호한 편이었다.

<표 IV-4> 사회정서 유능성 문항구성 및 신뢰도

하위범주	문항 수	신뢰도 (Cronbach's $\alpha$ )
사회정서유능성	13	.87

## 2) 어머니 교육참여

초등학교 전이기 어머니의 유아교육기관 및 초등학교 참여를 측정하기 위해 Fantuzzo와 동료들(2000)이 개발한 The Family Involvement Questionnaire(FIQ)를 사용한다. 이 척도는 유아의 교육적 성취에 영향을 미치는 가정-학교-지역사회 요인을 다차원적으로 분류한 Epstein(1996)의 6단계 이론적 체계 모델을 기반으로 유아교육기관에서의 어머니의 참여정도를 측정한다. 이 척도는 3개의 하위범주로 구성되어 있으며, 자녀에 대한 가정 내에서의 교육참여(10문항), 학교 내에서의 교육참여(13문항), 가정-학교 연계된 교육참여(11문항)로 총 34문항이다. 유아의 어머니가 측정하며, 4점 리커트 척도를 사용하고 약 15분 정도 소요된다. 각 범주마다 합산한 점수를 통해 측정하며, 각 범주에 대한 신뢰도는 다음과 같다.

<표 IV-5> 어머니 교육참여 문항구성 및 신뢰도

하위범주	문항 수	신뢰도 (Cronbach's $\alpha$ )
가정 내 참여	13	.75
유치원 내 참여	10	.83
가정-유치원 연계된 참여	11	.85
전체	34	.87

### (1) 가정 내 교육참여

어머니가 가정에서 유아의 교육을 위해 물리적, 정서적, 행동적으로 어떻게 지지하는지 묻는 영역으로, 총 13문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 4점 척도로 측정하며, 가정 내 교육참여 점수가 높을수록 가정에서 유아와 교육적으로 상호 교류를 많이 한다는 것을 의미한다. 신뢰도는 .75로 적합한 편이었다.

## (2) 유치원 내 교육참여

유치원의 교육활동이나 봉사활동, 학부모 모임 등에 얼마나 참여하는지 묻는 영역으로 총 10문항으로 구성된다. 각 문항은 4점 척도로 측정하며, 유치원 내 교육참여 점수가 높을수록, 어머니가 유치원 활동에 적극적으로 참여함을 의미한다. 신뢰도는 .83으로 양호한 편이었다.

## (3) 가정-유치원 연계된 교육참여

어머니가 유아의 유치원 원장이나 교사와 서로 간의 교육 방식이나 신념, 기대 등을 얼마나 자주 공유하며 교류하는지에 대해 측정하는 영역으로 총 11문항이다. 각 문항은 4점 척도이며, 가정-유치원 연계된 교육참여 점수가 높을수록 어머니와 유치원 관계자 간의 교류가 활발함을 의미한다. 신뢰도는 .85로 양호한 편이었다.

# 3) 유아교사관계

교사-학생 관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale: STRS)는 교사가 지각하는 개별 학생과의 관계적 특성을 평가하도록 Pianta(2001)가 고안한 것으로, 유아교육기관 및 초등학교 1학년 아동에 대한 교사의 지지를 측정한다. 이 척도는 3개의 하위범주로 구성되어 있는데, 친밀감 하위척도(11문항)는 교사-학생 관계의 온정과 개방적 의사소통 정도를 측정하며, 갈등 하위척도(12문항)는 교사-학생 관계가 적대적이고, 둘 간의 관계에 대한 부조화 정도를 측정한다. 의존성에 대한 하위 척도(5문항)는 개별 학생이 담임교사에 대해 의존적으로 관계를 맺는 특성을 평가하는 문항으로 구성되어 있다. 유아의 학급 담임 교사가 개별 유아에 대해 측정하며, 소요시간은 한 유아 당 약 10분 내외이다.

Pianta(2001)는 각 하위영역 점수를 합산하여 유아와 교사 관계의 총점

을 구하도록 제안하였는데, 총점은 (72-갈등점수)+친밀감 점수+(30-의존성 점수)의 식으로 평정한다. 이 연구에서는 위 방식에 따라 유아교사관계의 총점을 사용한다. 유아교사관계의 점수 가능범위는 72점~138점이었으며, 점수가 높을수록 친밀감이 높고, 갈등과 의존성이 낮음을 의미한다 (McIntyre, Blacher, & Baker, 2006). 각 문항은 5점 척도로 ‘전혀 아니다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점으로 측정하고 있으며 각 범주에 대한 신뢰도는 다음과 같다.

<표 IV-6> 유아교사관계 문항구성 및 신뢰도

하위범주	문항 수	신뢰도 (Cronbach's $\alpha$ )
친밀감	11	.86
갈등	12	.90
의존성	5	.78
전체	28	.83

#### (1) 친밀감

학급 담임교사가 인식하기에 해당 유아와의 관계가 온정적이며 애정을 가지고 열린 대화가 가능한지 측정하는 영역으로 총 11문항이다. 각 문항은 5점 척도이며, 점수 분포는 11~44점으로 유아교사관계가 친밀할수록 교사는 해당 유아와 긍정적인 관계를 맺고 있음을 의미한다. 친밀감 영역의 신뢰도는 .86으로 양호한 수준이었다.

## (2) 갈등

학급 담임교사가 특정 유아와의 관계를 부정적으로 인식하는 정도를 측정하는 영역으로 총 12문항이다. 각 문항은 5점 척도이며, 점수 분포는 12~48점이다. 갈등적 유아교사관계가 높을수록 교사는 해당 유아와의 관계를 부정적으로 인식함을 의미한다. 갈등 영역의 신뢰도는 .90으로 우수한 편이었다.

## (3) 의존성

학급의 해당 유아가 담임교사와의 관계를 의존적으로 형성하는지 측정하는 영역으로 총 5문항이다. 각 문항은 5점 척도이며, 점수 분포는 5~20점이다. 의존적 유아교사관계가 높을수록 해당 유아는 교사에게 의존하고 있음을 의미한다. 의존성 영역의 신뢰도는 .78으로 적합한 편이었다.

## 4) 유치원 적응

유아의 유치원 적응 척도는 Birch와 Ladd(1997)가 개발한 The Teacher Rating Scale of School Adjustment의 축약형으로 Betts와 Rotenberg(2007)가 개발했다. 유치원 적응은 유아의 학급 담임 교사가 측정하며, 소요시간은 약 5~10분 정도이다. 이 척도는 수업참여, 긍정적 지향, 성숙의 3가지 범주로 구성되며, 3점 리커트 척도이다. 먼저 수업참여는 6문항이며, 긍정적 지향은 5문항, 성숙은 5문항으로 구성되며 각각의 범주를 사용하지만, 변수 간의 구조적 관계를 살펴본 일부 연구에서는 범주 간의 차이가 뚜렷하지 않아 세 범주를 합산하여 사용한다(Baughan, 2012; Rotenberg, Michalik, Eisenberg, & Betts, 2008). 이 연구에서는 각 범주의 점수를 합산하여 총점으로 유아의 유치원 적응 수준을 판별했다.

<표 IV-7> 유치원 적응 문항구성 및 신뢰도

하위범주	문항 수	신뢰도 (Cronbach $\alpha$ )
수업참여	6 문항	.90
긍정적 지향	5 문항	.86
성숙	5 문항	.75
전체	16문항	.89

#### (1) 수업참여

유치원 활동에서 요구하는 과제 및 학습 활동을 적절히 수행하고 참여하는지 인지적 측면과 관련된 영역으로 총 6문항이다. 각 문항은 3점 척도이며, 점수분포는 3~18점이다. 유아의 수업참여 점수가 높을수록 인지적 측면에서의 유치원 활동에 대한 참여가 높음을 의미한다. 수업참여의 신뢰도는 .90으로 우수한 편이었다.

#### (2) 긍정적 지향

유아가 유치원을 좋아하고 교사 및 또래에게 잘 웃고 편안함을 갖는 긍정적인 태도와 같이 정서적 측면과 관련된 영역으로 총 5문항이다. 각 문항은 3점 척도이며, 점수분포는 3~15점으로 긍정적 지향 점수가 높을수록 유아가 유치원에 대한 긍정적인 정서를 보여준다고 해석된다. 긍정적 지향의 신뢰도는 .86으로 양호한 편이었다.



### (3) 성숙

유아가 유치원 및 학급 내에서 규칙이나 질서를 잘 따르고 교사 및 또래와 잘 어울려 지내는지 사회적 측면과 관련된 영역으로 총 5문항이다. 각 문항은 3점 척도이며, 점수분포는 3~15점이다. 성숙 점수가 높을수록 유아가 유치원에서 순응하며 교사 및 또래와 잘 지내고 있음을 의미한다. 성숙의 신뢰도는 .75로 적합한 편이었다.

## 3. 연구절차

### 1) 예비조사

2016년 10월 대전 지역의 S초등학교 병설 유치원에서 초등학교 입학 을 앞둔 5세 유아 26명을 대상으로 이틀에 걸쳐 기초학습검사의 적합도 를 측정하였고, 해당 유아의 어머니 26명, 담임 교사 1명을 대상으로 설 문지의 문항 이해도와 적합도 등을 알아보았다. 어머니 설문지와 담임교 사의 설문지는 설문지 배부 시점을 기준으로 약 2주 후에 수거되었다. 먼저 기초학습기술검사는 연구자가 직접 유아에게 일대일 검사로 실시하 였으며, 소요되는 시간은 유아 한 명당 약 20~30분이었다. 어머니용 질문 지의 경우 약 20~30분, 교사용 질문지는 한 유아 당 약 10분 내외인 것 으로 나타났다. 예비조사 결과 유아의 기초학습검사에 소요되는 시간이 다소 길어져 검사에 사용된 셈하기 영역의 연습문항은 연구 참여자 유아 의 수준에 따라 적용시켰으며, 검사의 적합도는 양호한 수준으로 판단되 었다. 또한 어머니 질문지와 교사 질문지 역시 문항 이해도와 적합도가 양호한 수준이어서 삭제되는 문항없이 본 조사에 사용되었다.

## 2) 본조사

이 연구는 유아가 초등학교에 입학하기 전 2016년 11월 말~2월 말 약 세 달간에 걸쳐 조사를 실시했다. 조사는 유치원 선정, 연구조사, 자료 확인과정을 거쳐 진행되었으며, 유치원 선정과정은 약 한 달 동안, 연구조사 및 자료 확인 과정은 약 세 달 동안 이루어졌다. 연구자는 IRB 승인일(2016. 11. 11) 이후부터 약 한 달 간 총 3단계의 세부과정을 거쳐 연구에 참여할 유치원을 선정하였으며, 연구 진행은 동의를 얻은 유치원부터 약 세 달간에 걸쳐 기초학습검사실시와 어머니 및 교사용 질문지 배부, 수거의 과정을 거쳤고, 기초학습검사실시 및 질문지에 대한 확인 절차를 진행하였다.

먼저 연구자는 유치원의 선정을 위해 서울, 경기, 천안, 세종, 대전 지역의 유치원을 관할하는 교육청 관계자의 협조와 ‘유치원 알리미’ 등의 인터넷 검색을 활용하였다. 연구자는 해당 지역의 공립 및 사립 유치원의 명단을 확보한 뒤 대도시 및 중소도시를 중심으로 총 50곳의 유치원을 1차 선정하였다. 다음으로 연구자는 1차로 선정된 유치원에 전화 연락을 통해 연구취지와 연구내용, 개인정보보호 등 연구윤리준수에 대한 설명을 한 뒤 연구 참여를 요청하였다. 이와 더불어 직접 해당 지역의 유치원에 방문하여 각 유치원의 원장, 원감 및 교장, 교감을 만나 구체적으로 연구의 내용을 알려주고 참여에 대한 동의를 얻은 후 2차로 총 34곳의 유치원을 선정하였다. 그 후 연구자는 2차로 선정된 유치원의 5세 학급 담임교사를 만나 연구에 대한 설명 및 동의를 얻었으며, 연구 참여와 관련된 유아와 어머니용 동의서를 배부하였다. 동의서 배부 시점 약 2주 후에 희망 유아와 어머니를 대상으로 참여자를 선정하였고, 총 22곳의 유치원이 최종적으로 선정되었다.

연구조사는 기초학습검사와 어머니 및 교사용 질문지 배부, 수거의 과정을 거쳤는데, 먼저 기초학습검사의 경우 연구자가 각 유치원에서 교사의 동의를 얻은 날짜에 방문하여 학급의 유아 총 400명(남아 200명, 여

아 200명)과 일대일로 실시했다. 기초학습검사는 글자읽기, 쓰기, 셈하기 3가지 방법으로 실시했으며, 유아 한명 당 총 15~20분 정도 소요되었다. 글자읽기 검사는 유아에게 낱말카드를 보여주고 순서대로 읽도록 한 후 연구자가 체크리스트에 직접 표시했으며, 쓰기 검사는 연구자가 불러주는 낱말을 듣고 유아가 체크리스트에 받아 적었다. 셈하기는 연구자가 유아에게 일정 시간을 주고, 검사지에 적힌 문제를 유아 스스로 풀도록 했다. 기초학습검사는 유아의 활동시간에 방해가 되지 않는 놀이 시간이나 쉬는 시간에 실시하였으며, 교실과 떨어진 특별활동실이나 도서관 등의 조용한 공간에서 편안한 분위기로 진행하였다. 기초학습검사는 각 유치원에서 한 학급당 약 2~3일 정도 소요되었으며, 결석한 유아의 경우 연구자가 추후 담임교사와 약속한 시간에 재방문하여 검사를 실시하였다. 기초학습검사는 공립 유치원의 방학기간으로 인해 2월까지 진행되었다.

다음으로 해당 유아의 어머니에게 어머니 교육참여 및 학교준비도의 사회정서유능성 질문지를, 학급 담임 교사에게 유아교사관계 및 유치원 적응 질문지 검사를 실시했다. 질문지 배부는 연구자가 직접 각 유치원의 담임교사 및 학부모에게 전달하였으며, 완성된 질문지 역시 연구자가 기관에 직접 방문하여 수거하였다. 특히 담임교사가 체크하는 질문지는 한 학급에서 연구에 참여한 유아들을 대상으로 하기 때문에 시간이 많이 소요되며, 담임교사의 업무 외 부담으로 이어질 가능성이 있어 약 2주 정도의 기간을 주고 하루에 일정량(2~3명의 유아)의 질문지만 체크하도록 권고하였다. 질문지 수거는 유치원의 일정에 따라 실시되어 2월 말 경에 완료되었다. 기초학습검사를 실시한 유아를 기준으로 어머니 질문지는 총 372부가 수거되었으며, 교사용 질문지는 총 398부가 수거되었다.

자료 확인과정에서는 먼저 유아의 기초학습검사 자료와 어머니 및 교사용 질문지 자료가 해당 유아의 자료인지 일치여부를 확인하기 위하여 기초학습검사를 실시한 유아를 기준으로 어머니 질문지가 수거된 경우 총 372부가 선택되었다. 또한 기초학습검사 실시 및 어머니 질문지 수거가

완료된 유아 기준으로 교사용 질문지가 수거되지 않은 경우 총 356부가 선택되었다. 교사용 질문지가 총 398부 수거되었지만, 연구 참여에 동의하지 않은 유아에 대해 측정한 질문지 자료 27부와 불성실한 질문지 16부가 제외되어 총 356부가 선택되었다. 연구자는 수거된 356부 중에서 통계자료로 활용될 수 있는 해당 질문지를 확인하였으며, 어머니 질문지 중 무응답이 많거나 불성실한 질문지 61부를 제외하여, 유아 295명의 기초학습검사 자료와 해당 유아의 어머니 및 담임교사 질문지 각각 295부를 최종분석에 사용하였다.

## 4. 자료의 분석

수집된 자료는 SPSS 20.0과 AMOS 20.0 프로그램을 사용하여 분석되었다. 연구대상의 사회인구학적 특성을 살펴보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였고, 조사도구의 문항 간 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach's  $\alpha$  값을 구하였다..

첫째, 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도의 구조적 관계를 살펴보기 앞서 다변량 정규분포성의 기본가정을 확인하기 위하여 왜도, 첨도, 최소값, 최대값을 구하여 살펴보았으며, 각 변인들의 전반적인 양상을 확인하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하였다. 다음으로 각 변인 간의 상관관계를 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 후 구조방정식 모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 실시하였다. 구조방정식 모형은 변인들의 측정오차를 통제할 수 있도록 측정오차를 고려하는 잠재변인을 설정하여 오차를 제외한 나머지 부분에 의해 변수들 간의 관계를 파악하여 보다 정확한 수치를 얻을 수 있다(Kline, 2015). 구조방정식 분석을 실시하기 앞서 연구모형의 타당성과 경로를 검증하기 위하여 2단계 접근 방법(Two-Step approach)을 사용하였다(Anderson & Gerbing, 1988). 먼저 1단계에서 측정변인들이 잠재변인을 적절하게 잘 설명하는지를 알아보기 위해 확인적 요인분석을 실시하였고, 2단계에서는 측정모형이 포함된 인과모형의 적합도<sup>1)</sup>를 평가하였다. 1, 2단계 모두 요인부하량의 계산방식은 최대우도법(Maximum Likelihood Estimate: MLE)을 사용하여 모수추정을 하였다. 어머니의 교육참여, 유아교사관계가 유아의 학교준비도에 미치

---

1) 모형의 적합도는  $X^2$  값과 함께 홍세희(2000)가 다른 지수들에 비해 바람직한 적합도 기준을 대체로 만족시킨다고 제시한 RMSEA, IFI, CFI를 함께 고려하였다.  $X^2$  값은 영가설이 너무 쉽게 기각되고, 표본의 크기가 커지면 유의하게 나타나는 경향이 있으므로(Kline, 2015), 표본의 크기에 민감하게 영향을 받지 않는 RMSEA, IFI, CFI 값을 사용하였다(홍세희, 2000). 일반적으로 RMSEA는 .05~.08이하가 양호한 적합도로 평가되며, IFI, CFI는 .9이상일 때 모형의 적합도가 우수하다고 해석하며, 보통 .08이상일 때 양호한 것으로 판단한다(Kline, 2015).

는 영향에서 유치원 적응의 매개효과를 분석한 간접효과의 통계적 유의성을 확인하기 위해 Sobel 검증을 사용하였다.

둘째, 각 변인이 유치원 유형에 따라 유의한 차이가 있는지 살펴보고, 각 유치원 집단에서의 구조적 관계 검증을 실시하였다. 이 연구에서는 공립 유치원과 사립 유치원 간의 차이를 검증해 온 연구에서 일관적이지 않은 결과를 보여 왔고(Carbonaro & Covay, 2010), 생태학적 모델을 통해 학교준비도에 미치는 영향요인을 동시에 검증해야 할 필요성이 제기되어 각 집단에서의 구조적 관계를 검증하는 것이 적합하다고 판단하였다. 이를 위해 먼저 각 변인이 공립 유치원과 사립 유치원에서 유의한 차이를 보이는지 확인하기 위하여 t검증을 실시하였다. 다음으로 공립 유치원과 사립 유치원에서의 구조적 관계가 동일한지 파악하기 위해 형태동일성과 측정동일성을 실시한 후 공립 유치원과 사립 유치원 집단의 구조적 관계를 각각 파악하였다. 이를 위해 각 집단에서의 구조적 관계를 살펴보기 앞서 다변량 정규분포성의 기본가정을 확인하기 위하여 왜도, 첨도, 최소값, 최대값을 구하여 살펴보았으며, 각 변인들의 전반적인 양상을 확인하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하였다. 다음으로 각 집단에서의 변인 간의 상관관계를 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 후 구조방정식 모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 실시하였다. 각 집단에서 모두 2단계 접근 방법(Two-Step approach)을 통해 확인적 요인분석을 실시한 후 적합도를 평가하였으며, 간접효과의 유의성 파악을 위해 Sobel 검증을 실시하였다.

## V. 연구결과 및 해석

이 장에서는 앞에서 설명한 연구문제에 대한 분석 결과를 제시한다. 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도의 구조적 관계가 어떠한지 살펴보고, 유치원 유형에 따라 다른지 살펴보기 위해 다음과 같은 순서대로 결과를 제시한다.

### 1. 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간의 구조적 관계

유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응과 학교준비도의 전반적 양상이 어떠한지 살펴보기 위해 주요변수들의 기술통계를 <표 V-1>에 제시하였다. 구조방정식에서 최대우도법(FIML)으로 모형을 추정할 때 변인들의 정상분포조건이 충족되지 않으면 왜곡된 결과가 도출될 수 있으므로, 주요 변인들의 정규분포성을 검토하기 위해 최소값, 최대값, 왜도, 첨도를 분석하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 어머니 교육참여 중 가정 내 교육참여는 최소값이 20점, 최대값이 47점이었으며 왜도는 -.08, 첨도는 .30인 것으로 나타났다. 유치원 내 교육참여의 경우 최소값은 12점, 최대값은 37점이었으며 왜도는 .07, 첨도는 -.49이었고, 가정과 유치원의 연계된 교육참여의 경우 최소값은 11점, 최대값은 41점, 왜도는 -.06, 첨도는 .20이었다.

다음으로 유아교사관계는 최소값이 69점, 최대값이 138점, 왜도는 -.88, 첨도는 .42이었으며, 유치원 적응은 최소값이 20점, 최대값이 48점, 왜도는 -.80, 첨도는 -.07이었다.

마지막으로 학교준비도의 하위 영역 중 기초학습기술은 최소값이 2점, 최대값이 147점이었으며, 왜도는 -1.66, 첨도는 3.12이었다. 또한 사회정서유능성은 최소값이 27점, 최대값이 52점, 왜도가 .09, 첨도는 -.18으로

나타났다. 따라서 이 연구에서 왜도와 첨도 값을 확인한 결과 왜도값이  $-1.66 \sim .09$ , 첨도값이  $-.49 \sim 3.12$ 로, 각 변인들의 왜도와 첨도값이 왜도지표의 절대값이 3.0 미만, 첨도지표의 절대값이 10.0 미만을 만족하여, 정규성 문제가 없는 것(Kline, 2015)으로 판단되었다.

다음으로 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응, 학교준비도 점수의 구체적 양상을 파악하기 위해 평균 및 표준편차를 산출하였다.

먼저 유아의 어머니 교육참여는 가정 내 교육참여와 유치원 내 교육참여, 가정과 유치원의 연계된 교육참여 세 가지 하위범주로 구성되어있다. 가정 내 교육참여의 평균점수는 35.11점( $SD=4.71$ ), 유치원 내 교육참여의 평균점수는 22.47점( $SD=5.03$ )으로 나타났다. 또한 가정과 유치원의 연계된 교육참여는 25.75점( $SD=5.23$ )이었다.

다음으로 유아교사관계는 116.68점( $SD=12.91$ )이었으며 유아요인으로서 유치원 적응의 경우 39.36점( $SD=6.32$ )으로 나타났으며, 마지막으로 유아의 학교준비도의 평균점수는 기초학습기술이 79.37점( $SD=22.64$ ), 사회정서 유능성이 40.28점( $SD=5.11$ )이었다.



<표 V-1> 유아의 학교준비도 및 관련변인의 기술통계와 정규성

변인		평균 (표준편차)	최소값	최대값	왜도	첨도
어머니 교육 참여	가정내	35.11(4.71)	20	47	-.08	.30
	유치원내	22.47(5.03)	12	37	.07	-.49
	가정-유치원	25.75(5.23)	11	41	-.06	.20
유아교사관계		116.68(12.91)	69	138	-.88	.42
유치원 적응		39.36(6.32)	20	48	-.80	-.07
학교준비도	기초학습기술	79.37(22.64)	2	147	-1.66	3.12
	사회정서유능성	40.28(5.11)	27	52	.09	-.18

다음으로 구조관계 분석에 앞서 주요 변인들 간의 상관관계를 파악하였다. 각 변인들 간 상관의 절대값이 .80이상일 때에는 다중공선성의 문제가 발생할 수 있으므로 상관관계 분석을 실시하였다. 어머니 교육참여(가정내, 유치원내, 가정-유치원), 유아교사관계, 유치원 적응, 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성) 간의 상관관계 분석결과는 <표 V-2>와 같다. 각 요인들 간의 상관관계는 .80 이하로, 다중공선성이 의심되지 않았으며, 종속변수인 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성)에 대한 각 요인들 간의 관계 양상이 차이가 있지만 전반적으로 유의하게 나타났다.

먼저 유아의 학교준비도 중 기초학습기술은 어머니 교육참여의 하위 영역 중 가정 내 교육참여( $r=.19, p<.01$ )에서만 유의한 정적인 상관이 나타났다. 이는 가정에서 어머니 교육참여가 높을수록 유아의 글자 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초학습기술이 높아짐을 의미하는 것으로 어머니가 가정 내에서 물리적 환경의 질과 양, 가정에서 제공하는 발달적 자극이 풍부할수록 유아의 인지적 측면에서의 성취가 높은 편(Bradley &

Caldwell, 1984)이라는 연구의 결과를 지지한다. 이와 더불어 기초학습기술은 유아교사관계( $r=.13, p<.05$ ), 유치원 적응( $r=.22, p<.01$ )과도 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉 유치원에서 유아가 학급 담임 교사와 친밀하고 낮은 갈등적, 의존적 관계를 맺을수록, 유치원 환경에 대해 잘 적응하는 유아일수록 기초학습기술이 높았다. 이는 유치원 내에서 교사와 친밀한 관계가 초등학교 입학 초기 학업적 능력을 예측한다는 결과(Pianta et al., 1997)와 유아의 유치원 적응과 언어능력 간의 상관을 보고한 연구(김순환, 조해연, 김민정, 2013)와 부분적으로 일치되었다.

다음으로 유아의 학교준비도 중 사회정서유능성은 모든 변인과 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타나 가정 내 교육참여( $r=.23, p<.01$ ), 유치원 내 교육참여( $r=.19, p<.01$ ), 가정과 유치원의 연계된 참여( $r=.13, p<.01$ ), 유아교사관계( $r=.17, p<.01$ ), 유치원적응( $r=.29, p<.01$ )과 유의한 정적 상관이 있었다. 즉 어머니가 가정 및 유치원 안에서 교육에 관심을 기울이고 참여할수록, 또한 유치원에서 교사와 긴밀한 교류를 통해 유아의 교육에 참여할수록 유아의 사회정서유능성이 높았으며, 유치원 내에서 유아와 교사가 친밀한 관계를 맺고 유아가 잘 적응할수록 사회정서유능성이 높았다. 이러한 결과는 초등학교 준비를 위한 사회정서유능성에 유치원에서 유아의 근접환경영역인 가정과 유치원의 환경이 중요할 수 있음을 시사하는 결과로, 인지적 측면의 기초학습기술보다 더 많은 환경요인이 유의하게 관계됨을 보여주는 결과이다. 이는 초등학교 이후의 성취를 종단 추적한 선행연구(Fantuzzo et al., 2007; McWayne et al., 2004)에서 인지적 영역보다 비인지적 영역의 효과가 더 강력할 수 있다는 결과에 비추어볼 때 유아의 사회정서유능성이 교실 내에 참여하는 환경의 더 많은 영역과 관련되어 초등학교 이후에도 달라진 환경에 대해 적절히 반응할 수 있는 것으로 해석될 수 있다. 또한 유아의 사회정서유능성은 학교준비도의 하위영역인 기초학습검사( $r=.15, p<.05$ )와도 유의한 정적 상관을 보여주어 읽기, 쓰기, 셈하기의 기초학습검사 점수가 높을수록 사회정서유능성 역시 높아짐을 나타냈다. 이는 기초학습기술이 높은

유아의 경우 사회정서유능성 역시 높은 관계를 보이는 것으로 학교준비도가 유아의 인지적, 사회적, 정서적 영역 간의 상호관련이 반영된 개념임을 확인할 수 있는 결과였다.

한편 어머니 교육참여의 하위 영역 중 가정 내 교육참여는 유치원 내 교육참여( $r=.31, p<.01$ ), 가정-유치원 연계적 교육참여( $r=.31, p<.01$ )와 정적인 상관을 나타냈다. 이는 어머니의 교육참여 하위 요인 간의 상관을 보여주는 것으로, 가정 내에서 교육참여를 하는 것이 유치원 내에서 참여하는 것과 가정과 유치원 간의 연계된 참여와도 관계될 수 있음을 의미한다. 즉 가정에서 유아와 교육관련 활동을 하며, 유아에게 교육적 지원을 많이 하는 어머니일수록 유아가 재원 중인 유치원의 교육 행사에 참여하고, 유치원 원장이나 담임 교사 및 다른 학부모와의 교류 역시 많은 것으로 해석될 수 있다. 또한 어머니의 유치원 내 교육참여는 가정-유치원 연계적 교육참여( $r=.32, p<.01$ )와 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타나 어머니가 유치원에서 실시하는 교육활동이나 봉사활동에 많이 참여할수록 유치원과 어머니의 관계 역시 더 긴밀하게 작용될 수 있음을 알 수 있다.

다음으로 유아교사관계는 유아의 유치원 적응( $r=.62, p<.001$ )과 유의한 정적 상관을 나타냈다. 이는 유치원 학급 담임 교사와 높은 친밀감, 낮은 의존성 및 갈등적 관계를 나타낼수록 유아가 유치원에서 잘 적응하는 것으로 유아의 유치원 적응에 있어서 교사와의 친밀한 관계가 중요하게 작용될 수 있음을 보여주는 결과이다.

<표 V-2> 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 상관관계(N=295)

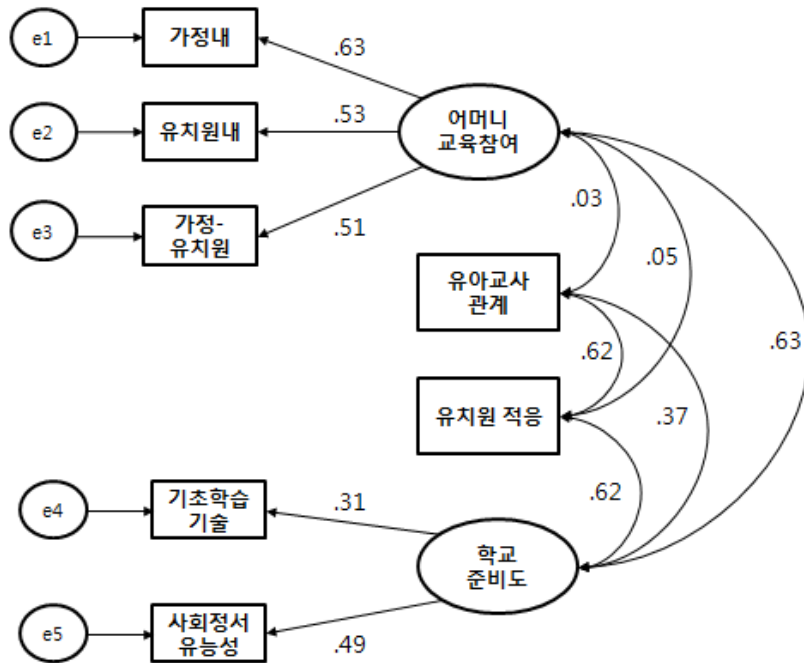
		어머니 교육참여			유아교사 관계	유치원 적응	학교준비도	
		가정 내	유치원 내	가정-유치원 연계			기초학습검사	사회정서유능성
어머니 교육 참여	가정							
	유치원	.31**						
	가정-유치원	.31**	.32**					
	유아교사관계	.06	.02	-.05				
	유치원 적응	.06	.05	-.02	.62***			
학교 준비도	기초학습기술	.19**	.01	-.02	.13*	.22**		
	사회정서유능성	.23**	.19**	.13**	.17**	.29**	.15*	

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

앞에서 실시된 분석결과에 따라 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간 구조적 관계를 파악하기 위해 구조방정식 분석을 실시하였다. 구조방정식 모형 분석 전, 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 사회인구학적 변인을 통제한 후 분석을 실시하였다. 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 사회인구학적 변인은 연구마다 차이가 있지만 공통적으로 성별(Kurdek & Sinclair, 2001; Mantzicopoulos, 2005; Renwick, 1984)과 SES, 즉 부모의 교육수준(West et al., 2000), 가정의 경제적 수준(Hair et al., 2006; Janus & Duku, 2007) 등으로 구성될 수 있다. 유아의 사회인구학적 변인은 유치원 환경 요인이 학교준비도에 미치는 영향을 탐색하는 과정에서 명확한 구조적 관계를 확인하는데 영향을 미칠 수 있다(Coleman & Hoffer, 1987; Hoffer et al., 1985). 이에 따라 유아의 환경 요인만의 작용인지, 아니면 사회인구학적 변인에 따른 작용인지 그 관계가 모호할 수 있으므로 이 연구에서는 성별, 부모의 학력, 가정 월소득 요인을 통제하여 살펴보기로 하였다.

유아의 학교준비도에 영향을 미치는 구조관계를 살펴보기 앞서 측정요인들이 잠재변인을 잘 측정하는지 살펴보기 위해 확인적 요인분석(Confirmatory Factor Analysis: CFA)을 실시하였다. 확인적 요인분석의 모수는 최대우도법으로 추정하였다.

요인부하량( $\beta$ )은 [그림 V-1]에 제시된 바와 같이 가정 내 교육참여가 .63, 유치원 내 교육참여가 .53, 가정-유치원 연계적 교육참여가 .51, 기초학습기술이 .31, 사회정서유능성이 .49로 나타나 모두  $p < .001$  수준에서 유의한 변인으로 확인되어 유의하게 나타나 제거되는 항목없이 사용하였다. 잠재변인들 간의 상호상관을 살펴본 결과 모델 속 변인들의 상관계수는 .03~.63으로, .85이하로 나타나 변별타당도를 충족하였다. 이에 따라 구조모형의 적합도를 검증하는 단계를 진행하였다.



$X^2=16.50(df=10, p=.09)$ , IFI=.98, CFI=.98, RMSEA=.05

[그림 V-1] 유아의 학교준비도 및 관련변인에 대한  
측정모형의 요인부하량

구조방정식 연구의 적합도 지수 분석 결과 보고는 IFI, CFI 값이 .80이상이면 양호하며, RMSEA 값이 .08이하일 때 양호한 것(Kline, 2015)으로 평가된다. 본 연구의 구조모형의 적합도 지수는 <표 V-3>에 제시된 바와 같이  $X^2=75.29(df=39)$ ,  $p<.001$ , IFI=.90, CFI=.90, RMSEA=.06으로 적합도를 양호한 수준에서 충족하였다.

<표 V-3> 유아의 학교준비도 구조모형의 적합도

$X^2$	$df$	$p$	IFI	CFI	RMSEA
75.29	39	.000	.90	.90	.06

유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 관계가 학교준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 위해 구조모형을 분석한 결과는 <표 V-4>와 [그림 V-2]에 제시한 바와 같다.

첫째, 유아의 학교준비도에 유의한 직접적인 영향을 미치는 변수는 어머니 교육참여( $\beta=.59, p<.01$ )와 유아의 유치원 적응( $\beta=.65, p<.001$ )인 것으로 나타나, 어머니가 교육참여를 많이 할수록, 유아가 다니는 유치원에서 적응을 잘 할수록 유아의 학교준비도가 높았다. 이는 어머니의 교육참여가 유아의 학교준비도에 영향을 미친다는 연구(김지원, 2011; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Schulting et al., 2005; Wentzel, 2002), 유아의 유치원 적응이 학교준비도에 영향을 미친다는 연구(Gomby, Lerner, Stevensen, Lewit, & Behrman, 1995; Ladd & Burgess, 2001; Mashburn & Pianta, 2006)와 일치한다고 볼 수 있다. 이와 달리 유아교사관계( $\beta=-.05, p=.71$ )는 유아의 학교준비도에 유의한 직접적인 영향을 미치지 못했다.

둘째 유아교사관계( $\beta=.62, p<.001$ )는 유아의 유치원 적응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 유치원에서 유아와 교사의 관계가 친밀하고 의존성과 갈등성이 낮을수록 유아는 유치원에서 잘 적응하는 것으로 나타났다. 유아교사관계가 유아의 적응에 미치는 영향을 살펴본 연구들(Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Murray et al., 2008)은 대체로 이 연구 결과와 동일한 결과를 보여주는 편이다. 즉 교사와 온정적이고 친밀한 관계를 맺을수록 유아가 환경에 잘 적응할 수 있었다. 특히 이 연구에서 유치원 적응에 영향을 미치는 요인을 어머니 교육참여 역시 함께 살펴보았지만 유의한 영향은 유아교사관계로 나타나, 유아가 유치원에서 잘 지내기 위해서는 교사와의 친밀한 관계가 중요함을 시사한다.

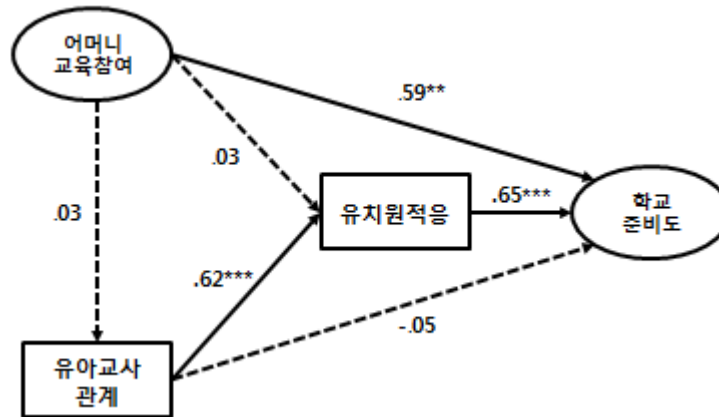
셋째 어머니 교육참여는 유아교사관계( $\beta=.03, p=.68$ )에 대해 직접적으로 유의한 영향을 미치지 못했다. 즉 어머니가 유아의 교육적 개입을 위해 가정에서, 교사 및 원장이나 원감 등과 유치원에서 상호관계를 맺는 교육참여는 유아와 교사 간의 관계에 별다른 영향을 주지 못하는 것으로

나타났다. 이는 어머니 교육참여가 갈등적인 유아교사관계와 부적 상관을 보고한다(Mantzicopoulos, 2005; Wyrick & Rudasill, 2009)는 연구와 달리 유의미한 영향이 나타나지 않은 것으로, 어머니와 교사 간 관계의 질이 간접적으로 유아의 학업적 및 사회적 유능성의 예측 요인(Rimm-Kaufmann, Pianta, Cox, & Bradley, 2003; Serpell & Mashburn, 2012)으로 작용되지 않음을 보여준다. 이는 이 연구에서 측정한 우리나라 어머니의 유치원 교육참여가 선행 연구에서 실시된 어머니 교육참여 방식과 상이하기 때문(송명숙, 2006; Sy, Rowley, & Schulenberg, 2007)인 것으로 해석될 수 있는데, 국내의 유치원에서 어머니의 교육참여는 교사와의 연계가 잘 이루어지지 않아 유치원과 가정이 독립적이며, 이에 따라 가정 중심적인 교육참여가 이루어지고 있다. 이에 따라 유아기 어머니의 교육참여는 선행연구와 달리 유아교사관계에 유의한 영향을 미치지 않았음을 추측해 볼 수 있다.

넷째 <표 V-5>에 제시한 바와 같이 유아교사관계는 학교준비도에 직접적으로 영향을 미치지 않았지만, 유치원 적응에 영향을 미친 후, 학교준비도에 영향을 주는 간접효과가 나타났다. 이는 교사와 유아의 친밀한 관계가 유치원에서의 잘 적응할 수 있도록 도와 학교준비도를 높여줄 수 있음을 의미한다. 선행 연구(Baker, 2006)에서는 교사와 유아 간의 온정적이고 친밀한 관계는 유아의 긍정적인 유치원 적응을 도와 유아가 교사에 대한 관계적 표상을 형성하여 학교준비도에 영향을 미친다고 보고한다. 즉 유아의 발달 맥락에서 유아와 교사의 관계는 유치원에서의 성취와 관련된 요인에 작용하는 잠재요인으로서, 긍정적인 학교 관련 가치와 목표를 내면화할 수 있도록 도와(Wentzel, 2002) 직접적으로 영향을 미쳤다가보다 간접적으로 영향을 주는 것이다. 특히 이 연구에서 유아교사관계는 학교준비도에 직접적인 영향을 미치지 못했지만, 유치원 적응을 통해 간접적으로 영향을 미쳤다는 점에서 유아가 유치원에서 잘 적응할 수 있는 능력을 매개로 유아와 교사의 친밀하고 낮은 의존적, 갈등적인 관계는 초등학교에 가기 위한 기술이 잘 형성될 수 있도록 영향을 미치



는 것으로 해석될 수 있을 것이다.



[그림 V-2] 유아의 학교준비도 구조모형

<표 V-4> 구조모형의 변인들 간의 경로계수 추정치

경로	비표준화 추정치 ( <i>Estimate</i> )	표준오 차 ( <i>S.E</i> )	표준화된 추정치( $\beta$ )	임계율 ( <i>C.R</i> )	확률수 준 ( <i>p</i> )
어머니 교육참여 →학교준비도	1.495	.474	.590	3.158	.002
유아교사관계 →학교준비도	-.029	.078	-.051	-.377	.706
유치원 적응 →학교준비도	.765	.203	.646	3.761	.000
어머니 교육참여 →유치원 적응	.072	.129	.034	.555	.579
유아교사관계 →유치원 적응	.302	.023	.615	13.380	.000
어머니 교육참여 →유아교사관계	.139	.334	.032	.415	.678

유아의 학교준비도에 미치는 변인들의 직접효과와 간접효과, 총효과를

파악하기 위하여 경로모형의 효과분해를 실시하여 그 결과를 <표 V-5>에 제시하였다.

분석결과에 따르면 유아교사관계가 학교준비도에 미치는 영향은 직접효과가 -.05, 간접효과가 .40, 총효과가 .35로 나타나 간접효과가 직접효과보다 더 큰 것으로 나타났다<sup>2)</sup>. 이에 간접효과의 유의성 검증을 확인하기 위하여 Sobel 검증(Sobel, 1982)를 실시하였다. <표 V-6>에 제시된 바와 같이 유아교사관계는 유치원 적응( $Z=3.62, p<.001$ )을 통해 학교준비도에 미치는 영향이 통계적으로 유의했다. 따라서 유아교사관계는 학교준비도에 정적인 간접효과를 지니며( $\beta=.40, p<.001$ ), 이는 유아교사관계가 1만큼 증가했을 때, 간접적인 인과관계를 통해 즉 유아의 유치원 적응을 통해 학교준비도가 .40만큼 증가한다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 학생과 학교의 배경 및 여건을 통제한 상태에서 학생과 학교의 긍정적인 노력이 성취도에 유의한 영향을 미칠 수 있는 것으로(김양분, 이재경, 임현정, 신혜숙, 2010), 유아가 재원 중인 기관에서의 교사와 친밀한 관계를 맺을수록 적응에 긍정적인 영향을 미침(Murray et al., 2008)과 동시에 초등학교 전이에서의 성공적 발달을 이끌어낼 수 있는 것(Mashburn & Pianta, 2006)으로 해석될 수 있다. 즉 유치원 때의 적응과 초등학교 이후의 적응 간의 관련성을 살펴본 연구에서는 유아의 가정환경 변인과 유치원 환경 변인의 영향에서 유아가 적응하려는 기능이 이 관계에 간접적으로 작용됨(Cicchetti & Sroufe, 2000)을 보여주었다. 이는 유아의 유치원에서 초등학교로의 발달 궤적을 살펴볼 때 초등학교 전이는 계속적인 시간에 따라 연속적인 과정으로, 초등학교 입학전, 재학중, 이후로까지 연결되어(Chan, 2010; Petriwskyj et al., 2005; Rous et

---

2) 매개효과에 대하여 Baron과 Kenny(1986)는 완전매개와 부분매개로 구분하였지만 독립변인과 종속변인의 시간적 선후 관계가 전제되고, 두 변인 간의 관련성에 대한 이론적 주장이 존재하면 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과의 첫 번째 가정, 즉 직접효과의 유의성이 반드시 충족되어야 한다는 조건은 적절하지 못하다(Seo, 2010). 이에 따라 매개효과는 보완적 매개, 경쟁적 매개, 간접매개, 직접 비매개, 무효과 비매개의 5가지로 구분되며(Zhao et al., 2010), 이 연구에서 나타난 직접효과와 간접효과의 방향성이 부(-)적인 경우라 하더라도 간접효과와 총효과의 유의성이 나타나 간접매개(완전매개)라 볼 수 있다.

al., 2007; Troup & Malone, 2002) 이전 환경에 대한 적응에서 다음 환경에 대한 적응까지 아우르는 과정(Berlin et al., 2011)이라고 간주될 수 있는 것이다. 이에 따라 이 연구의 결과는 유치원 적응이 유아의 이후 적응의 초기 패턴으로서 지속적으로 초등학교에서도 영향을 미칠 수 있다는 가정(Fantuzzo et al., 2007)을 확인하였다.

<표 V-5> 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 직접, 간접, 총 효과 분석

경로	표준화값		총효과
	직접효과	간접효과	
어머니 참여→학교준비도	.59**	.03	.62**
유아교사관계→학교준비도	-.05	.40***	.35**
유치원 적응→학교준비도	.65***		.65***
어머니 참여→유치원적응	.03	.02	.05
유아교사관계→유치원 적응	.62**		.62**
어머니 교육참여 →유아교사관계	.03		.03

\*\* p<.01, \*\*\* p<.001

<표 V-6> 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 유아교사관계의  
간접효과 유의성을 위한 Sobel 검증

간접효과 경로	Z
유아교사관계→유치원적응→학교준비도	3.622***

\*\*\* p<.001

## 2. 유치원 유형에 따른 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간의 구조적 관계

### 1) 유치원 유형에 따른 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도

유치원 유형에 따라 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간의 구조적 관계에 차이가 있는지 살펴보기 앞서 각 변인이 유치원 유형에 따라 유의한 차이를 보이는지 살펴보기 위하여  $t$ 검증을 실시한 결과를 <표 V-7>에 제시하였다.

먼저 유아의 어머니 교육참여는 가정 내 교육참여와 유치원 내 교육참여, 가정과 유치원의 연계된 교육참여 세 가지 하위범주로 구성되어있다. 가정 내 교육참여의 평균점수는 전체가 35.11점( $SD=4.71$ ), 공립 유치원에서는 35.15점( $SD=4.36$ ), 사립 유치원이 35.05점( $SD=5.28$ )이었으며, 유치원 내 교육참여의 평균점수는 전체가 22.47점( $SD=5.03$ ), 공립 유치원이 22.19점( $SD=5.11$ ), 사립 유치원이 22.94점( $SD=4.88$ )인 것으로 나타났다. 또한 가정과 유치원의 연계된 교육참여는 전체가 25.75점( $SD=5.23$ ), 공립 유치원이 25.60점( $SD=5.39$ ), 사립 유치원이 25.99점( $SD=4.96$ )이었다. 공립과 사립 간의 유의한 차이를 비교하기 위하여  $t$ 검증을 실시한 결과 유의한 차이가 나타나지 않아 대체적으로 비슷한 수준인 것으로 해석되었다. 전체 평균 점수와 공립 및 사립 유치원의 평균 점수를 비교했을 때 가정 내 교육참여의 경우 공립 유치원이 사립 유치원보다 약간 높았으며 유치원 내 교육참여는 이와 달리 사립 유치원의 점수 역시 약간 높은 것으로 나타났다. 가정과 유치원의 연계된 교육참여의 경우에는 공립유치원보다 사립 유치원의 점수가 약간 높았지만, 두 집단 간의 차이를 비교할 수 있는 유의한 차이가 발생되지는 않았다.

이러한 결과는 국공립기관 보다 사립 기관에서 어머니의 교육참여 수준

이 더 높다는 결과(Coleman, 1997; Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; Hanushek, 2002; Konstantopoulos & Borman, 2011)와 일치하지 않는 것으로 다음의 측면에서 해석될 수 있다. 공립과 사립 간의 차이를 규명한 연구들은 어머니의 교육참여 수준에 영향을 미칠 수 있는 유아의 사회경제적 배경에 대한 영향을 배제하지 않아 사회경제적 수준이 높은 부모들이 그렇지 않은 부모들보다 유아의 교육에 더 많이 참여할 수 있다(Coleman & Hoffer, 1987; Hoffer, Greeley, & Coleman, 1985)고 보고한다. 즉 유아의 발달과 사회경제적 계층의 차이를 살펴본 연구들(Putnam, 1993; Roscigno & Crowley, 2001)은 계층 수준이 높을수록 해당 지역사회 안에서의 교류 및 사회적 관계를 증진시켜 이러한 영향이 유아의 성취에 영향을 미칠 수 있다고 제안한다. 어머니 교육참여에 기여하는 사회경제적 배경 요인을 배제한 후속 연구(Carbonaro, 2006; Lubienski, & Lubienski, 2006; Morgan & Johnson, 2001; Reardon, Cheadle, & Robinson, 2009)에서는 공립과 사립 간의 유의한 차이가 없음을 보고하여 이 연구결과가 지지될 수 있다.

또한 유아교사관계는 전체 평균점수가 116.68점( $SD=12.91$ ), 공립 유치원이 116.44점( $SD=14.05$ ), 사립 유치원이 117.10점( $SD=10.76$ )이었으며  $t$ 검증 결과 두 기관 간의 유의한 차이는 나타나지 않았다. 공립과 사립에 따라 교사의 질을 살펴본 연구(Barbett et al., 2008)에서는 공립과 사립 간의 유의한 차이가 있음을 밝혀왔다. 즉 사립보다 공립에서 사회경제적 수준이 낮은 학생일수록 교사의 질에 따라 학업적 성취가 달라질 수 있으며(Marshall et al., 2002), 공립 유치원의 경우에는 교사의 질에 더 의존적임(Marshall et al., 2002; Henry & Rickman, 2005)을 강조했다. 그러나 이는 교사와 학생의 상호작용이외에도 교사의 학력, 근무경력 등의 차이가 학생의 성취에 작용하며, 이는 특히 학생의 사회경제적 수준에 따라 달라질 수 있는 결과이므로 이 연구의 결과에 적용시키기에는 한계가 있다.

다음으로 유아요인으로서 유치원 적응의 경우에서도 전체 평균점수가

39.36점( $SD=6.33$ ), 공립 유치원이 39.81점( $SD=6.12$ ), 사립 유치원이 38.60점( $SD=6.59$ )이었으며, 공립 및 사립 유치원 간의 유의한 차이는 발견되지 않았다. 이와 같이 유치원 적응에 있어서 공립 및 사립 간의 차이가 발생하지 않는 이유는 이 조사를 수행했던 시점과 관련하여 생각해 볼 수 있다. 즉 학교준비도를 검사하기 위해 조사를 실시했던 시기는 유아가 초등학교에 입학하기 3~4개월 전으로 이 때에는 유아가 이미 유치원 환경에 맞추어 유아 개인의 욕구를 조절한 시기로 볼 수 있다. 유아의 환경 변화에 있어서 적응을 살펴본 연구들(Birch & Ladd, 1997; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Steinberg, 1992)은 새로운 환경에 대한 유아의 작용을 약 9주 후에 측정하는데, 이 무렵이 유아가 새로운 환경에 대한 적응에 반응하는 정도를 가장 잘 설명할 수 있다고 보았기 때문이다. 이에 따라 이 연구에서 실시한 유아의 적응은 시간의 흐름에 있어서 집단 안에서의 유의한 적응 차이가 발견되기 어려운 것으로 해석될 수 있다.

마지막으로 유아의 학교준비도 영역 중 기초학습기술은 전체 평균점수가 79.37점( $SD=22.64$ ), 공립 유치원이 75.24점( $SD=25.05$ ), 사립 유치원이 86.31점( $SD=15.66$ )으로 나타났다. 공립 유치원 및 사립 유치원 간의 차이를 비교하기 위해  $t$ 검증을 실시한 결과 기초학습기술( $t=-4.67, p<.001$ )에서 유의한 차이가 나타났다. 즉 사립 유치원 유아의 기초학습기술 점수( $M=86.31, SD=15.66$ )가 공립 유치원 유아의 기초학습기술 점수( $M=75.24, SD=25.05$ )보다 더 높은 것으로 나타났다. 이와 달리 학교준비도의 하위영역 중 사회정서 유능성의 전체 평균점수는 40.28점( $SD=5.12$ ), 공립 유치원 유아의 사회정서 유능성 점수는 40.48점( $SD=4.91$ ), 사립 유치원 유아의 사회정서 유능성 점수는 39.95점( $SD=5.43$ )으로 나타났으며, 두 집단 간의 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 공립보다 사립 기관에 재학 중인 학생들이 학습적 성취가 더 높았다는 연구(Greenwald et al., 1996; Hanushek, 2002; Konstantopoulos, 2006)와 일치하지만 학생의 SES에 따른 차이임을 간주하기 때문에 기관의 효과로 발생된 차이임을 적용시키기에는 한계가

있다. 특히 유치원 때부터 초등학교 1학년 때까지 공립과 사립 간의 기관 효과를 추적한 Carbonaro(2006)는 유치원 때 공립 유치원 유아의 읽기, 수학, 일반적 상식의 성취가 더 높았지만 초등학교 이후에 지속적이지 않았다고 보고하며, 기관의 효과가 각 집단 내에서의 사회적 관계에서 비롯된 구조임을 강조하였다. 즉 기관의 운영 체제, 교사의 수업활동, 어머니의 교육참여 방식, 유아의 발달수준 등 다양한 관계 구조 간의 영향에서 비롯된 것이 바로 기관 효과로 나타날 수 있는 어포던스(Affordance)(Gibson, 2014; Pianta, 1997)가 발생할 수 있는 것으로 결과 중심으로 점수 비교를 하기 보다는 그 비교가 타당한지 과정적 절차를 검증해 보아야 한다. 어포던스는 개인을 중심으로 한 환경에 대해 개인이 지각하는 환경 간의 상호작용으로서, 해당 환경 내에서 개인이 참여하고 행동하는 행위 유발성이다(Gibson, 2014). 생태심리학적 관점에서 어포던스는 교육에서의 집단 간 환경 작용의 차이를 설명하며(Pianta, 1997), 이 연구에서 드러난 공립 유치원과 사립 유치원의 환경에 대한 개인들 간의 근접환경에서의 차이를 설명하는데 적용시켜볼 수 있다. 이에 따라 이 연구에서는 공립 유치원과 사립 유치원의 학교준비도 하위 영역 중 기초학습검사 차이가 동일한 조건에서 비교 가능한 것인지, 동일하지 않은 조건인지 확인하여 살펴볼 필요성이 제기되었다.

<표 V-7> 유치원 유형에 따른 유아의 학교준비도 및 관련변인의 차이

변인		평균(표준편차)			t
		전체	공립	사립	
어머니 교육참여	가정내	35.11(4.71)	35.15(4.36)	35.05(5.28)	.18
	유치원내	22.47(5.03)	22.19(5.11)	22.94(4.88)	-1.24
	가정- 유치원	25.75(5.23)	25.60(5.39)	25.99(4.96)	-.63
유아교사관계		116.68(12.91)	116.44(14.05)	117.10(10.76)	-.46
유치원 적응		39.36(6.33)	39.81(6.12)	38.60(6.59)	1.56
학교 준비도	기초학습	79.37(22.64)	75.24(25.05)	86.31(15.66)	-4.67***
	기술				
	사회정서 유능성	40.28(5.12)	40.48(4.91)	39.95(5.43)	.85

\*\*\* p<.001

공립 유치원과 사립 유치원에서의 구조적 관계가 동일한 조건임이 검증될 경우 학교준비도에 작용하는 각 경로계수의 크기가 유의하게 다르기 때문에 집단 간 비교가 가능하다고 판단되지만, 구조적 관계가 동일하지 않다면 각 집단의 구조적 관계를 분리하여 살펴보아야 한다. 이를 위해 두 집단에서 작용하는 요인들 간의 관계에서 경로계수 간의 차이로 인해 발생된 점수 차이인지를 확인하기 위해 한 집단의 경로계수가 다른 집단의 경로계수와 동일한 수준에서 비교가능한지 형태동일성과 측정동일성을 확인하였다<sup>3)</sup>. 먼저 형태 동일성 검증을 위해 공립 유치원과 사립 유

3) 한 집단의 경로계수가 다른 집단의 경로계수와 동일인지 검증하기 위한 과정은 각 집단에서 어떠한 차이를 보이는지 분석하는 것으로 경로계수의 집단 간 비교를 위해 형태동일성, 측정 동일성 제약과 집단 간 등가제약의 과정을 거친다(김주환외, 2009). 형태동일성은 구조적 관계의 적합도 지



치원 집단에 따라 측정모형을 비교하였다. 두 집단의 적합도는 <표 V-8>에 제시된 바와 같이 공립 유치원의 적합도가  $X^2=91.36(df=39)$ ,  $p<.001$ , IFI=.84, CFI=.83, RMSEA=.08, 사립 유치원의 적합도가  $X^2=41.63(df=39)$ ,  $p=.36$ , IFI=.97, CFI=.96, RMSEA=.03인 것으로 나타나 양호한 편으로 판단되었다.

<표 V-8> 공립 유치원과 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형의  
형태동일성 검증

모델	$X^2$	df	p	IFI	CFI	RMSEA
공립	91.36	39	.000	.84	.83	.08
사립	41.63	39	.357	.97	.96	.03

다음으로 측정 동일성의 검증을 위해서 측정모형에서 각각의 잠재변인에 걸리는 요인 적재치가 동일하다는 동일성 제약을 가한 측정 동일성 모형과 기저모형의 적합도를 비교하였다. 우선 모든 잠재변인 간의 상관관계를 허용하고 모수 추정을 자유롭게 한 형태동일성(기저모형)의 적합도는  $X^2=134.43(df=78)$ ,  $p<.001$ , IFI=.87, CFI=.86, RMSEA=.05로 양호한 편이었다. 다음으로 요인 적재치를 공립 유치원과 사립 유치원 집단에 동일하게 부여한 측정동일성 모형의 검증 결과 적합도는 <표 V-9>에 제시한 바와 같이  $X^2=179.51(df=90)$ ,  $p<.001$ , IFI=.78, CFI=.77, RMSEA=.06으로 기저모형과 비교했을 때  $X^2$ 변화량이  $\Delta X^2(df)=45.08(12)$ 로 나타나 유의확률  $p<.001$  수준에서 임계치 26.22보다 크며, 통계적으로 유의한 차이가 나타나 측정동일성이 기각되었다. 이는 공

수를 근거로 파악하며, 측정 동일성 제약은 연구모형에서 각 집단 간 반응결과가 동일한지 검증하며, 집단 간 등가제약은 일련의 회귀계수들에 대해 제약을 가한 후, 각 경로에서 집단 간의 차이가 존재하는지 검증한다(Byrne, 2016). 이상의 단계를 거치면 집단 간 차이를 보이는 경로계수 간의 비교가 가능한 다집단 분석을 실시할 수 있다.

립 및 사립 유치원 두 집단에서 모형에 포함된 척도내용을 동일한 측정 도구로 접근하지 못하고 있기 때문에 두 집단 간의 경로가 개별적으로 분석해야 함을 시사한다. 집단 간 측정 동일성이 성립되어야 서로 다른 모집단에서 같은 능력을 가진 개인들이 하나의 검사에서 특정 점수를 성취하는데 동일한 조건부 확률을 갖는다(Millssap & Kwok, 2004). 측정 동일성이 만족되어야 집단 간 점수 비교가 가능하지만, 집단 간 측정 동일성이 유지되지 않으면 동일한 능력을 지닌 서로 다른 집단의 개인들이 서로 다른 점수를 얻으므로(Millssap & Kwok, 2004), 두 집단의 점수 비교를 하는 데 있어서 모델구조가 동일하지 않음을 전제해야 한다. 이에 따라 이 연구에서는 공립 유치원과 사립 유치원에서의 모델구조에서 산출된 점수를 비교하지 않고, 두 집단에 대한 개별적인 연구모형을 분석하여 경로추정치를 파악하였다.

<표 V-9> 공립 유치원과 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형의 측정동일성 검증

모델	$X^2$	$df$	$\Delta X^2(df)$	IFI	CFI	RMSEA
자유모형	134.43***	78		.87	.86	.05
측정동일성 모형	179.51***	90	45.08(12)***	.78	.77	.06

\*\*\* p<.001

## 2) 공립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간의 구조적 관계

공립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 관계가 학교준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 앞서 주요변수들의 평균, 표준편차 및 최소값, 최대값, 왜도, 첨도를 <표 V-10>에 제시하였다.

먼저 공립 유치원 어머니 교육참여 중 가정 내 교육참여는 최소값이 26점, 최대값이 47점이었으며 왜도는 .26, 첨도는 -.22인 것으로 나타났다. 유치원 내 교육참여의 경우 최소값은 12점, 최대값은 37점이었으며 왜도는 .22, 첨도는 -.32이었고, 가정과 유치원의 연계된 교육참여의 경우 최소값은 11점, 최대값은 41점, 왜도는 .12, 첨도는 .12이었다.

다음으로 유아교사관계는 최소값이 69점, 최대값이 138점, 왜도는 -.82, 첨도는 .16이었으며, 유치원 적응은 최소값이 21점, 최대값이 48점, 왜도는 -.82, 첨도는 -.16이었다.

마지막으로 학교준비도의 하위 영역 중 기초학습기술은 최소값이 2점, 최대값이 147점이었으며, 왜도는 -1.38, 첨도는 1.89이었다. 또한 사회정서유능성은 최소값이 27점, 최대값이 52점, 왜도가 .02, 첨도는 -.09로 나타났다. 따라서 이 연구에서 왜도와 첨도 값을 확인한 결과 왜도값이 -1.38~.26, 첨도값이 -.32~1.89로, 각 변인들의 왜도와 첨도값이 왜도지표의 절대값이 3.0 미만, 첨도지표의 절대값이 10.0 미만을 만족하여, 정규성이 충족(Kline, 2015)되었다.

<표 V-10> 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인의  
기술통계와 정규성

변인		평균 (표준편차)	최소값	최대값	왜도	첨도
어머니 교육 참여	가정내	35.15(4.36)	26	47	.262	-.224
	유치원내	22.19(5.11)	12	37	.222	-.316
	가정-유치원	25.60(5.39)	11	41	.119	.124
유아교사관계		116.44(14.05)	69	138	-.819	.157
유치원 적응		39.81(6.12)	21	48	-.820	-.160
학교준비도	기초학습기술	75.24(25.05)	2	147	-1.375	1.885
	사회정서유능성	40.48(4.91)	27	52	.015	-.092

다음으로 구조관계 분석에 앞서 주요 변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 V-11>과 같다. 각 요인들 간의 상관관계는 .80 이하로 다중공선성이 의심되지 않았으며, 종속변수인 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성)에 대한 각 요인들 간의 관계 양상은 다음과 같다.

먼저 공립 유치원 유아의 학교준비도 중 기초학습기술은 어머니 교육참여의 하위 영역 중 가정 내 교육참여( $r=.19, p<.01$ )에서만 유의한 정적 상관을 나타냈다. 또한 공립 유치원 유아의 기초학습기술은 유치원 적응( $r=.31, p<.01$ )과 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉 공립 유치원에서 유아가 유치원 적응을 잘 할수록 기초학습기술 역시 높아짐이 확인되었다. 다음으로 공립 유치원 유아의 학교준비도 중 사회정서유능성은 가정 내 교육참여( $r=.17, p<.05$ ), 유치원 내 교육참여( $r=.21, p<.01$ ), 유아교사관계( $r=.25, p<.01$ ), 유치원적응( $r=.36, p<.01$ )과 유의한 관계가 있었다. 또한 공립 유치원 유아의 학교준비도 중 사회정서유능성은 학교준비도의 하위영역 기초학습검사( $r=.17, p<.05$ )와 유의한 정적 상관을 보

여주었으므로 읽기, 쓰기, 셈하기의 기초학습검사 점수가 높을수록 사회 정서유능성도 높아질 수 있음을 밝혔다.

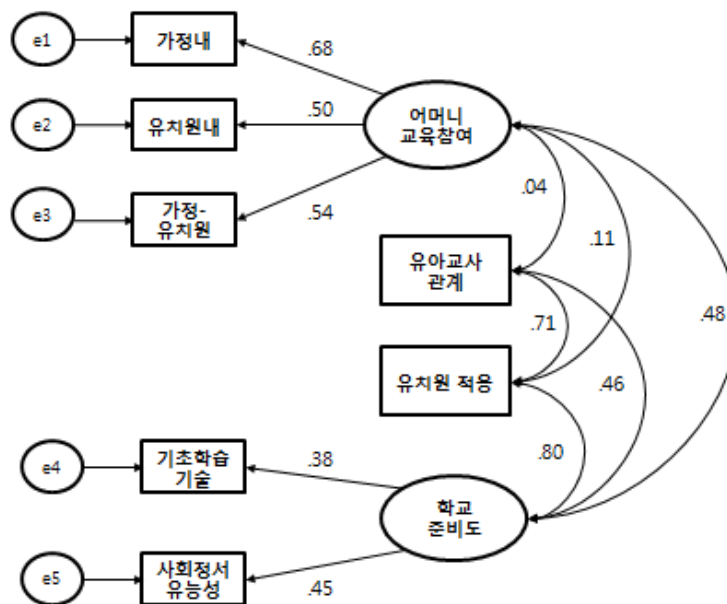
한편 공립 유치원 어머니 교육참여의 하위 영역 중 가정 내 교육참여는 유치원 내 교육참여( $r=.32, p<.01$ ), 가정-유치원 연계적 교육참여( $r=.37, p<.01$ )와 정적인 상관을 나타냈다. 또한 공립 유치원 어머니의 유치원 내 교육참여는 가정-유치원 연계적 교육참여( $r=.31, p<.01$ )와 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타나 어머니가 유치원에서 실시하는 교육활동이나 봉사활동에 많이 참여할수록 유치원과 어머니의 관계 역시 더 긴밀하다는 것을 알 수 있다. 다음으로 공립 유치원 유아교사관계는 유아의 유치원 적응( $r=.71, p<.001$ )과 유의한 정적 상관을 나타냈다.

<표 V-11> 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 상관관계(N=185)

		어머니 교육참여			유아교사 관계	유치원 적응	학교준비도	
		가정 내	유치원 내	가정-유치원 연계			기초학습검사	사회정서유능성
어머니 교육 참여	가정							
	유치원	.32**						
	가정-유치원	.37**	.31**					
	유아교사관계	.05	.06	-.04				
	유치원 적응	.09	.09	-.01	.71***			
학교 준비도	기초학습기술	.19**	-.07	.01	.13	.31**		
	사회정서유능성	.17*	.21**	.07	.25**	.36**	.17*	

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

다음으로 구조방정식 모형 분석을 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 [그림 V-3]에 제시된 바와 같이 가정 내 교육참여가 .68, 유치원 내 교육참여가 .50, 가정-유치원 연계적 교육참여가 .54, 기초학습기술이 .38, 사회정서유능성이 .45로 나타났으며, 모두 유의한 변인으로 확인되었다. 또한 잠재변인 간 상관계수는 .04~.71로, .85이하로 나타나 변별타당도를 충족하였다. 이에 따라 구조모형의 적합도를 검증하는 단계를 진행하였다. 본 연구의 구조모형의 적합도 지수는 <표 V-12>에 제시된 바와 같이  $X^2=91.36(df=39)$ ,  $p<.001$ ,  $IFI=.84$ ,  $CFI=.83$ ,  $RMSEA=.08$ 로 적합도를 양호한 수준에서 충족하였다.



$X^2=17.50(df=10, p=.06)$ ,  $IFI=.97$ ,  $CFI=.97$ ,  $RMSEA=.06$

[그림 V-3]공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인에 대한 측정모형의 요인부하량

<표 V-12>공립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형의 적합도

$\chi^2$	$df$	$p$	IFI	CFI	RMSEA
91.36	39	.000	.84	.83	.08

공립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 관계가 학교준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 위해 구조모형을 분석한 결과는 <표 V-13>과 [그림 V-4]에 제시된 바와 같다.

첫째, 공립 유치원 유아의 학교준비도에 유의한 직접적인 영향을 미치는 변수는 어머니 교육참여( $\beta=.37, p<.05$ )와 유아의 유치원 적응( $\beta=.90, p<.001$ )인 것으로 나타났으며, 유아교사관계( $\beta=-.21, p=.23$ )는 유아의 학교준비도에 유의한 직접적인 영향을 미치지 못했다. 이는 교사보다 어머니가 초등학교 준비를 위해 유아의 성취를 더 중시하는 편(Knudsen-Lindauer & Harris, 1989; West et al., 2000)이어서 어머니 교육참여가 학교준비도에 직접적인 영향을 미쳤다고 해석될 수 있다. 실제로 공립 유치원에서 어머니들은 다양한 프로그램의 개발 및 적응을 우선시하는 편이며, 연간 수업일수 역시 늘리는 방안을 모색하는 편이지만 교사의 경우 수업적 측면보다 물리적 환경을 더 강조하여 유아의 유치원 시설 및 설비가 보완되어야 함을 강조한다(안선희, 2004). 교사와 어머니의 인식차이가 학교준비도에 영향을 미치는 차이를 분석한 이 연구의 결과는 학교준비도에 대한 교사와 어머니의 인식 차이가 반영된 결과임을 예측해 볼 수 있다.

둘째 공립 유치원 유아교사관계( $\beta=.71, p<.001$ )는 학교준비도에 직접적인 영향을 미치지 않았지만 유아의 유치원 적응에는 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 공립유치원에서 유아와 교사 간의 친밀한 관계가 유치원 적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석될 수 있다. 이와 달리 어머니 교육참여는 유아의 유치원 적응에 직접적인 영향을 미



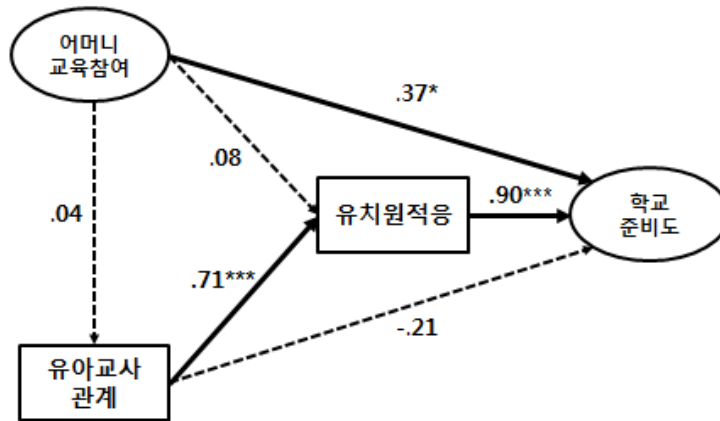
치지 못하는 것으로 나타났다.

셋째 공립 유치원 어머니 교육참여는 유아교사관계에 대해 직접적으로 유의한 영향을 미치지 못했다. 이는 공립 유치원 어머니의 경우 맞벌이 가정, 다자녀 가정의 비율이 높아 유치원 참여에 대한 관심은 있지만 시간적인 여유가 없다(김현, 2003)는 결과에 비추어 볼 때 공립 유치원 어머니의 경우 교육참여 기회가 부족하여 유아의 유치원과의 연계된 참여로 이루어지지 못한 것으로 해석될 수 있다. 이는 어머니와 교사와의 연계 역시 잘 이루어지지 않아 유아교사관계로 이어지지 않았음을 추측해 볼 수 있다.

넷째 <표 V-5>에 제시한 바와 같이 공립 유치원 유아교사관계는 학교준비도에 직접적으로 영향을 미치지 않았지만, 유치원 적응에 영향을 미친 후, 학교준비도에 영향을 주는 간접요인으로 나타났다.

<표V-13> 공립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형 변인 간의 경로계수 추정치

경로	비표준화 추정치 (Estimate)	표준오차 ( <i>S.E</i> )	표준화 추정치 ( $\beta$ )	임계율 ( <i>C.R</i> )	확률 수준 ( <i>p</i> )
어머니 참여 →학교준비도	1.197	.580	.369	2.065	.039
유아교사관계 →학교준비도	-.145	.122	-.213	-1.192	.233
유치원 적응 →학교준비도	1.414	.353	.902	4.008	.000
어머니 참여 →유치원 적응	.172	.139	.083	1.235	.217
유아교사관계 →유치원 적응	.309	.023	.709	13.715	.000
어머니 교육참여 →유아교사관계	.200	.447	.042	.448	.654



[그림 V-4] 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 구조적 관계

공립 유치원 유아의 학교준비도에 미치는 변인들의 직접효과와 간접효과, 총효과를 파악하기 위하여 경로모형의 효과분해를 실시하여 그 결과는 <표 V-14>에 제시되었다.

분석결과에 따르면 공립 유치원 유아교사관계가 학교준비도에 미치는 영향은 직접효과가  $-.21$ , 간접효과가  $.64$ , 총효과가  $.43$ 으로 나타나 간접효과가 직접효과보다 더 큰 것으로 나타났다. 이에 간접효과의 유의성 검증을 확인하기 위하여 Sobel 검증(Sobel, 1982)이 실시되었다. <표 V-15>에 제시된 바와 같이 유아교사관계는 유치원 적응( $Z=3.84, p<.001$ )을 통해 학교준비도에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였다. 따라서 공립 유치원 유아교사관계는 학교준비도에 정적인 간접효과를 지니며( $\beta=.64, p<.001$ ), 이는 유아교사관계가 1만큼 증가했을 때, 간접적인 인과관계를 통해 즉 유아의 유치원 적응 수준을 통해 학교준비도가  $.64$ 만큼 증가한다는 것을 의미한다. 따라서 이러한 결과는 공립 유치원 유아의 학교준비도를 높여주는 요인으로, 유아교사관계가 유치원 적응을 통해 간접적으로 영향을 미치는 것으로 어머니 교육참여 이외에도 유아와 교사 간의 친밀한 관계를 통한 유아의 적응이 도움이 될 수 있는 것으로 해석될 수 있다.

<표 V-14> 공립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의  
직접, 간접, 총 효과 분석

경로	표준화값		총효과
	직접효과	간접효과	
어머니 참여→학교준비도	.37 <sup>*</sup>	.09	.46 <sup>*</sup>
유아교사관계→학교준비도	-.21	.64 <sup>***</sup>	.43 <sup>**</sup>
유치원 적응→학교준비도	.90 <sup>***</sup>		.90 <sup>***</sup>
어머니 참여→유치원적응	.08	.03	.11
유아교사관계→유치원 적응	.71 <sup>**</sup>		.71 <sup>**</sup>
어머니 교육참여 →유아교사관계	.04		.04

\*p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

<표 V-15>공립유치원 유아의 학교준비도에 영향을 미치는  
유아교사관계의 간접효과 유의성을 위한 Sobel 검증

간접효과 경로	Z
유아교사관계→유치원적응→학교준비도	3.839 <sup>***</sup>

\*\*\* p<.001

### 3) 사립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도 간의 구조적 관계

사립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 관계가 학교준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 앞서 주요변수들의 평균, 표준편차 및 최소값, 최대값, 왜도, 첨도를 <표 V-16>에 제시하였다.

먼저 사립 유치원 어머니 교육참여 중 가정 내 교육참여는 최소값이 20점, 최대값이 47점이었으며 왜도는 -.39, 첨도는 .53인 것으로 나타났다. 유치원 내 교육참여의 경우 최소값은 13점, 최대값은 34점이었으며 왜도는 -.21, 첨도는 -.65이었고, 가정과 유치원의 연계된 교육참여의 경우 최소값은 12점, 최대값은 38점, 왜도는 -.44, 첨도는 .52이었다.

다음으로 사립 유치원 유아교사관계는 최소값이 82점, 최대값이 133점, 왜도는 -.96, 첨도는 .59이었으며, 유치원 적응은 최소값이 21점, 최대값이 48점, 왜도는 -.70, 첨도는 -.10이었다.

마지막으로 학교준비도의 하위 영역 중 기초학습기술은 최소값이 15점, 최대값이 110점이었으며, 왜도는 -2.01, 첨도는 6.08이었다. 또한 사회정서유능성은 최소값이 28점, 최대값이 52점, 왜도가 .22, 첨도는 -.26으로 나타났다. 따라서 이 연구에서 왜도와 첨도 값을 확인한 결과 왜도값이 -2.01~.22, 첨도값이 -.65~6.08로, 각 변인들의 왜도와 첨도값이 왜도지표의 절대값이 3.0 미만, 첨도지표의 절대값이 10.0 미만을 만족하여, 정규성 문제가 없었다(Kline, 2015).

<표 V-16> 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인의  
기술통계와 정규성

변인		평균 (표준편차)	최소값	최대값	왜도	첨도
어머니 교육 참여	가정내	35.05(5.28)	20	47	-.387	.532
	유치원내	22.94(4.88)	13	34	-.210	-.651
	가정-유치원	25.99(4.96)	12	38	-.438	.515
유아교사관계		117.10(10.76)	82	133	-.961	.594
유치원 적응		38.74(6.30)	21	48	-.704	-.097
학교준비도	기초학습기술	86.31(15.66)	15	110	-2.005	6.075
	사회정서유능성	39.95(5.43)	28	52	.223	-.255

다음으로 구조관계 분석에 앞서 주요 변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 V-17>과 같다. 각 요인들 간의 상관관계는 .80 이하로 다중공선성이 의심되지 않았으며, 종속변수인 학교준비도(기초학습기술, 사회정서유능성)에 대한 각 요인들 간의 관계 양상은 다음과 같다.

먼저 사립 유치원 유아의 학교준비도 중 기초학습기술은 어머니 교육참여의 하위 영역 중 가정 내 교육참여( $r=.24, p<.05$ )에서만 유의한 정적인 상관을 나타냈다. 이는 어머니들의 학교준비도에 대한 인식이 대체로 학습을 위한 준비를 중시한다는 연구(김주후, 김정란, 유윤영, 2011)에 따라 사립 유치원 어머니의 가정 내 교육참여가 유아의 기초학습기술과 상관을 보일 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 즉 어머니들은 초등학교 입학을 위해 필요한 기초학습기술이 수반되어야 입학 후 잘 적응할 수 있다고 생각하여 이러한 어머니의 교육적 관점이 가정 내 교육참여에 반영되었음을 알 수 있다. 또한 사립 유치원 유아의 기초학습기술은 유치원 적응( $r=.25, p<.05$ )과 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉 사립 유

치원에서 잘 적응하는 유아의 경우 기초학습기술 점수 역시 높은 편이었다.

다음으로 사립 유치원 유아의 학교준비도 중 사회정서유능성은 가정 내 교육참여( $r=.32, p<.01$ ), 가정-유치원 교육참여( $r=.22, p<.05$ )와 유의한 정적 상관을 나타냈다. 이는 사립 유치원에서 어머니가 가정 내 교육참여를 많이 할수록, 가정과 유치원의 연계된 교육참여 수준이 높을수록 유아의 사회정서유능성 역시 높음을 의미한다.

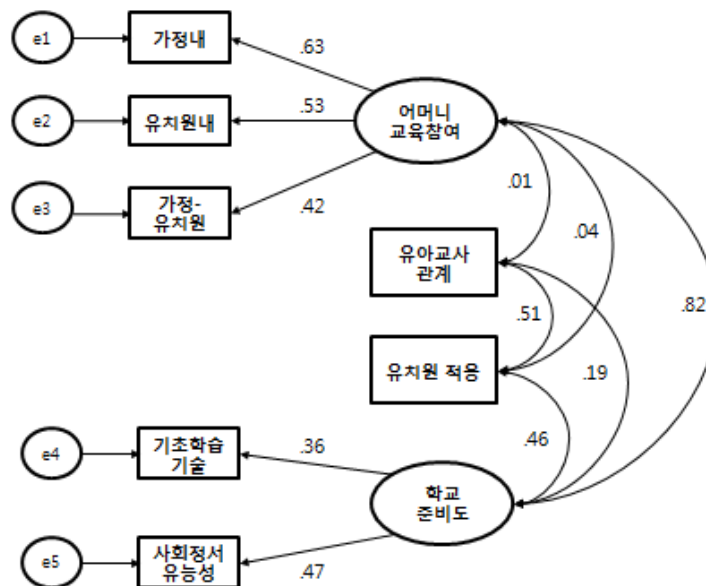
한편 사립 유치원 어머니 교육참여의 하위 영역 중 가정 내 교육참여는 유치원 내 교육참여( $r=.30, p<.01$ ), 가정-유치원 연계적 교육참여( $r=.22, p<.05$ )와 정적인 상관을 나타냈다. 또한 사립 유치원 어머니의 유치원 내 교육참여는 가정-유치원 연계적 교육참여( $r=.35, p<.01$ )와 유의한 정적 상관이 있었다. 사립 유치원 유아교사관계는 유아의 유치원 적응( $r=.51, p<.01$ )과 유의한 정적 상관이 나타나 유아와 교사 간의 친밀한 관계는 유아의 유치원 적응과 관련되었다.

<표 V-17> 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인 간의 상관관계(N=110)

		어머니 교육참여			유아교사 관계	유치원 적응	학교준비도	
		가정 내	유치원 내	가정-유치원 연계			기초학습검사	사회정서유능성
어머니 교육 참여	가정							
	유치원	.30**						
	가정-유치원	.22*	.35**					
유아교사관계		.09	-.05	-.10				
유치원 적응		.08	.01	-.05	.51**			
학교 준비도	기초학습기술	.24*	.14	-.15	.14	.25**		
	사회정서유능성	.32**	.15	.22*	.04	.16	.17	

\* p<.05, \*\* p<.01

다음으로 구조방정식 모형 분석을 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 [그림 V-5]에 제시된 바와 같이 가정 내 교육참여가 .63, 유치원 내 교육참여가 .53, 가정-유치원 연계적 교육참여가 .42. 기초학습기술이 .36, 사회정서유능성이 .47로 나타났으며, 모두 유의한 변인으로 확인되었다. 또한 잠재변인 간 상관계수는 .04~.82로, .85이하로 나타나 변별타당도를 충족하였다. 이에 따라 구조모형의 적합도를 검증하는 단계를 진행하였다. 본 연구의 구조모형의 적합도 지수는 <표 V-18>에 제시된 바와 같이  $X^2=41.63(df=39)$ ,  $p=.36$ ,  $IFI=.97$ ,  $CFI=.96$ ,  $RMSEA=.03$ 으로 적합도를 우수한 수준에서 충족하였다.



$X^2=21.61^*(df=10, p<.05)$ ,  $IFI=.87$ ,  $CFI=.86$ ,  $RMSEA=.08$

[그림 V-5] 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련변인에 대한 측정모형의 요인부하량



<표 V-18> 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형의 적합도

$\chi^2$	$df$	$p$	IFI	CFI	RMSEA
41.63	39	.357	.97	.96	.03

사립 유치원 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응의 관계가 학교준비도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 위해 구조모형을 분석한 결과는 <표 V-19>와 [그림 V-6]에 제시한 바와 같다.

첫째, 사립 유치원 유아의 학교준비도에 유의한 직접적인 영향을 미치는 변수는 어머니 교육참여( $\beta=.80, p<.05$ )인 것으로 나타났으며, 유아의 유치원 적응( $\beta=.41, p=.08$ )과 유아교사관계( $\beta=-.06, p=.72$ )는 유아의 학교준비도에 유의한 직접적 영향을 미치지 못했다. 이는 사립 유치원 어머니들은 유치원 내에서의 기본생활습관을 강조하는 교사에 비해 초등학교 준비활동 중심으로 교육 프로그램을 운영하는 것이 더 중요하다는 선행연구(이혜선, 2008)에 따라 유아의 학교준비도 발달에 어머니가 적극적으로 기여하고 있음을 확인하였다. 특히 어머니들은 유치원에서 유아가 초등학교에 입학하기 위해 필요한 기술을 한글 익히기, 기초 수학 능력 지니기, 초등학교 생활에 잘 적응할 수 있는 기본생활습관과 자조능력(배지희, 2008)으로 보아 학교준비도에 대한 어머니의 교육적 관점이 이 연구의 결과에서 나타난 직접적인 영향에 기여한 것으로 해석된다. 실제로 사립 유치원에서 어머니의 교육참여가 교육 프로그램에 대한 개입이나 교사의 수업방식 중심이며(최은영, 황성온, 2014), 교육활동 중심으로 참여가 이루어진다(김선연, 김병주, 2004)는 결과는 어머니의 교육참여가 학교준비도에 영향을 미치는 방향으로 기여하고 있음을 확인할 수 있다.

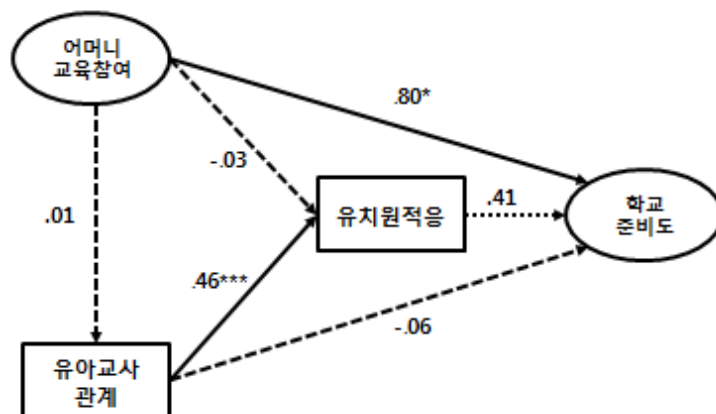
둘째 사립 유치원 유아교사관계( $\beta=.46, p<.001$ )는 유아의 유치원 적응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 사립 유치원에서 유아

와 교사 간의 친밀한 관계일수록 유아가 유치원에서 잘 적응하는 것으로 유아교사관계와 유치원 적응 간의 관련성을 보고한 연구의 결과(Espinosa & McCathren, 2002)와 일치한다.

셋째 사립 유치원 어머니 교육참여는 유아교사관계( $\beta=.01$ ,  $p=.95$ ), 유아의 유치원 적응( $\beta=-.03$ ,  $p=.78$ )에 대해 직접적으로 유의한 영향을 미치지 못했다. 이는 어머니가 자녀에 대해 교육참여를 하는 것이 유아교사관계에도 영향을 줄 수 있으며(Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995; Pianta et al., 1997), 유아의 유치원 적응(Epstein & Dauber, 1991)에 기여한다는 연구와 일치하지 않는 것으로 사립 유치원에서 어머니 교육참여가 유아의 유치원 맥락과 연계되지 않음을 추측해 볼 수 있다. 즉 선행연구(Epstein & Dauber, 1993; Hoover-Dempsey et al., 1995; Pianta et al., 1997)에서는 어머니 교육참여에 대한 범주가 대체로 유아의 교육기관 내에서 어머니와 교사 간 협력을 바탕으로 각 어머니의 상황에 적합한 다양한 기회를 제공하는 편이지만, 우리나라의 어머니 교육참여는 대체로 유치원에서 실시하는 부모교육의 측면이 강하다(배지희, 2008). 이러한 특성은 어머니 교육참여가 다양한 활동을 반영하지 못하고, 어머니와 유치원 상호 간의 연계가 이루어지지 않아 유치원 내에서의 유아 요인에 대한 영향이 나타나지 않았던 것으로 해석될 수 있을 것이다.

<표 V-19> 사립 유치원 유아의 학교준비도 구조모형 변인 간의  
경로계수 추정치

경로	비표준화 추정치 (Estimate)	표준 오차 (S.E)	표준화 추정치 ( $\beta$ )	임계율 (C.R)	확률 수준 (p)
어머니 참여→학교준비도	1.152	.581	.798	1.982	.047
유아교사관계→학교준비도	-.028	.080	-.063	-.354	.723
유치원 적응→학교준비도	.298	.170	.407	1.758	.079
어머니 참여→유치원적응	-.065	.225	-.033	-.287	.774
유아교사관계→유치원 적응	.283	.052	.460	5.415	.000
어머니 참여 →유아교사관계	.025	.412	.008	.060	.952



[그림 V-6] 사립 유치원 유아의 학교준비도 및 관련 변인 간의  
구조적 관계

## VI. 결론 및 제언

이 장에서는 위의 연구결과를 토대로 결론을 도출하였으며, 이를 바탕으로 논의를 하고, 이에 따라 이 연구의 의의 및 제언을 제시하였다.

### 1. 결론 및 논의

이 연구에서는 유치원 유형에 따른 유아의 어머니 교육참여, 유아교사 관계, 유치원 적응 및 학교준비도의 구조적 관계를 파악하기 위해 각 변인들의 정규성을 파악하고 상관분석을 실시하였으며, 변인들 간의 구조적 관계를 검증하였다. 이러한 구조적 관계가 공립 유치원 및 사립 유치원 집단에 따라 차이가 있는지를 알아보고자 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유치원 적응 및 학교준비도에 대하여  $t$ 검증을 실시한 후 형태동일성 검증과 측정동일성 검증을 통해 구조적 관계에서의 차이를 살펴보았다. 그 결과 형태동일성은 검증되었지만 측정동일성이 기각되어 직접 비교가 가능하지 않다는 사실을 알고 공립 유치원과 사립 유치원의 구조적 관계를 각각 살펴보았다. 이를 위해 초등학교 입학 앞둔 취학 전 5세 유아 295명을 대상으로 글자읽기, 쓰기, 셈하기 검사를 실시하여 학교준비도의 기초학습검사 영역을 측정하였으며, 해당 유아의 어머니 295명에게 질문지를 통해 학교준비도의 사회정서유능성 영역과 어머니 교육참여를 측정했다. 그리고 해당 유아의 학급 담임교사 27명에게 유아 교사관계 및 유치원 적응에 대한 질문지를 배부하여 측정하였다. 수집된 자료를 분석한 연구결과를 토대로 다음과 같은 결론이 도출되었다.

첫째, 유아의 유치원 경험은 학교준비도 발달에 중요한 요인으로 작용되며, 초등학교 입학 이후까지 지속적으로 영향을 미칠 수 있다. 이는 유아의 학교준비도가 성숙론적 관점에서 연령에 따라, 인지적 능력에 따라 발현된다는 입장에 의해 뒷받침되기보다 유치원 시기 동안 유아가 환경

과의 작용을 통해 길러온 능력이라는 환경론적 관점을 지지하는 것이다. 즉 유아의 학교준비도는 유아가 쌓아온 경험에 따라 좌우될 수 있는 역동적인 개념인 동시에 유치원 안에서 유아, 교사, 어머니가 상호작용하여 형성된 사회적 관계를 통해 변화될 수 있는 개념으로 상정했다. 특히 이 연구에서는 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 요인을 살펴보기 위해 사회인구학적 배경을 통제하여 유아와 직접적으로 관계를 맺는 어머니 요인, 교사 요인의 지지적인 특성에 초점을 맞추어 그 영향을 파악하였다. 이는 사회적 자본이론(Coleman, 1997)에서 강조하는 아동의 발달에 대한 관점으로, 유아의 학교준비도가 물질적 자본이나 인적 자본과 달리 개인이 속한 환경 속에서 형성되며 사회적 유대감을 바탕으로 형성될 수 있음을 보여주하고자 하는 것이다. 즉 이 연구에서는 유아의 학교준비도에 작용하는 사회적 자본으로서 유아를 둘러싼 유치원 내에서의 근접환경, 어머니, 교사 요인 간의 상호관계의 질과 특성이 유아에게 이익을 창출할 수 있도록 기여한다는 가정을 전제로 구조적 관계를 설정하였다. 그러나 유아의 학교준비도에 기여하는 어머니 요인과 교사 요인, 그리고 유아 요인은 이 연구의 이론적 가설 모델에서 설정한 구조적 관계와 달리 동시적으로 파악했을 때 모두 유의하게 나타나지는 않았다. 이 점은 다음의 측면에서 논의될 수 있을 것이다.

먼저 유아의 유치원 시기 어머니 교육참여는 유아가 초등학교에 입학할 때 도움이 되도록 준비시키기 위한 참여이며, 이는 유치원에서 교사와 협력적으로 유아의 초등학교 입학에 대해 준비하는 참여라기보다 교사와 분리된 어머니의 교육참여라고 볼 수 있다. 이 점은 학교준비도에 영향을 미치는 어머니 교육참여가 선행연구(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Wentzel, 2002)에서 보여준 어머니 교육참여와 동일하지 않음을 시사한다. 즉 유아의 학교준비도를 살펴본 연구들(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Wentzel, 2002)은 대체로 어머니 교육참여가 유아뿐만 아니라 유치원의 다양한 교육주체와 상호적인 관계를 유지하는 것을 포함하며, 이러한 상호적 관계가 유아의 학교준비도에 긍정적으로 기여한다고 보았

다. 여기에는 어머니의 교육 관여 및 참여가 단순히 가정 안에서 유아의 교육적 성취를 높이기 위한 지원뿐만 아니라, 유아가 유치원에서 잘 기능할 수 있도록 기대하는 신념과 행동이 반영된 결과(Hess et al., 1984; Hill, 2001; McGroder, 2000; NICHD, 1999, 2003)로서, 유아가 재원 중인 유치원에서 교사, 학부모, 기관장(원장이나 교장) 등과의 교류를 통해 맺어진 사회적 관계 역시 포함된다. 이 연구에서는 선행연구(Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Wentzel, 2002)와 동일하게 어머니 교육참여가 유아의 학교준비도에 기여했지만, 그 안에서의 구조적 관계는 교사와 연결되지 않아 선행연구에서 반영된 협력적 교류 관계가 발휘되지 않았음을 시사한다. 실제로 이 연구 조사 중에 일부 유치원 학부모들은 기관 및 가정과의 연계된 참여를 묻는 문항에 대해 유치원에서 실시하는 교육참여 활동이 마련되어 있지 않아 적절한 답을 찾지 못하는 경우가 종종 있었다. 이 점은 그 동안 우리나라 유치원 학부모들의 학교준비도에 대한 인식을 살펴본 연구(방소영, 황혜정, 2013; 배지희, 2008)에서도 지적되어 온 것으로, 유아의 초등학교 입학에 대한 준비에 있어서 어머니와 교사 간의 교육적 합의가 잘 이루어지지 않았기 때문인 것으로 생각해 볼 수 있다. 즉 유아의 초등학교 입학 준비를 위해 어머니들은 학습요소 중심으로 준비를 해야 한다는 입장이지만, 유치원 교사들은 기본생활습관 중심으로 준비를 해야 한다는 입장이다. 이러한 입장 차이를 줄일 수 있는 기회가 없었다고 볼 수 있다. 특히 어머니들은 유아의 학교준비도가 어머니의 노력에 따라 좌우될 수 있다고 생각하는 경향이 있어서(배지희, 2008), 초등학교 입학을 위한 준비 역시 어머니와 교사 간의 협력보다는 어머니 중심으로 이루어지고 있음을 추측해 볼 수 있다. 이에 따라 학교준비도에 관여하는 우리나라 어머니의 교육참여가 유치원과의 활발한 상호교류로 이어질 수 있도록 어머니와 교사의 통합적 측면으로서의 학교준비도에 대한 인식의 전환이 필요하다. 또한 이를 토대로 어머니와 교사가 함께 유아의 초등학교 입학을 준비하며, 서로 간의 연계된 참여가 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

다음으로 유아교사관계는 유아의 유치원 경험에서 매우 중요하며, 이와 더불어 초등학교 준비에 있어서도 유아의 유치원 적응력을 높여주어 어머니 교육참여가 낮은 유아에게 긍정적으로 작용될 수 있다. 유아와 교사가 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 것은 유아의 발달적 측면에 있어서 중요하다. 유아가 유치원에서 많은 시간을 함께 보내는 사람은 교사이므로, 교사의 특성과 지도 방식에 따라 유아의 특성이 달라질 수 있을 것이다. 이렇듯 교사는 유아에게 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 또한 교사는 어머니의 영향이 유아에게 미치는 영향에 간접적으로 작용될 수 있다. 즉 교사와 강력한 유대관계를 형성한 유아들은 가정에서의 교육적지지 수준이 낮아도 학교에서의 성취에 부정적인 영향을 미치지 않을 수 있으며(Cicchetti & Lynch, 1993; Pianta et al., 1997; Resnick et al., 1997), 교사와 유아 간의 갈등 관계는 가정에서의 위험요인에 더 부정적인 효과(Eccles & Roeser, 1999; Ladd & Burgess, 2001)를 안겨줄 수 있다. 이 점은 유아기에 교사와의 관계가 어머니와의 관계에서 충족되지 못한 점을 채워줄 수 있는 요인으로 작용하여, 유아에게 보호요인이 될 수 있음을 시사한다. 보호요인으로서 유아와 교사 간의 친밀한 관계는 유아의 학교준비도 발달이 일부 결핍되었을 때 이를 중재할 수 있는 역할을 해 줄 수 있으며, 이에 따라 교사의 개입이 유아에게 긍정적 지지원으로 작용될 수 있도록 친밀한 관계가 바탕이 되어야 할 것이다.

한편, 유아와 교사 간의 관계는 유치원 경험에 대해 해석하고 이해하여 적응하는 유아의 능력에 따라 학교준비도에 미치는 영향이 달라질 수 있다. 즉 유아가 유치원 때 교사와 긍정적인 관계를 맺게 되면 유치원에 잘 적응하게 되어(Birch & Ladd, 1997; Pianta & Stuhlman, 2004) 교사와의 긍정적인 관계 표상을 형성하여(Baker, 2006) 학교준비도를 구성하는 사회정서적 행동과 인지적 측면에서의 학습준비도에 영향을 줄 수 있다(Howes et al., 1994). 즉 유아가 유치원 내에서 일어나는 여러 활동에 대해 유아 스스로 자신의 욕구를 해결하고 만족감을 느끼며, 유치원의 규칙과 질서, 교사 및 또래와 친밀한 관계를 유지하는 과정 모두가 유아

의 학교준비도 발달에 기여하는 유치원 적응으로 작용되는 것이다. 이는 유아가 환경의 작용에 대해 수동적으로 학습하는 것이 아니라, 능동적으로 유치원 시기 스스로의 경험을 구조화하여 초등학교 입학에 위한 대처 기술을 터득하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 유아의 학교준비도 발달에는 유치원 내에서 요구하는 기대나 가치관에 대해 유아 스스로의 노력과 조절능력을 기르는 것이 중요하며, 교사는 유아의 유치원 경험이 초등학교 이후에도 긍정적으로 연결될 수 있도록 친밀한 관계를 기반으로 한 초등학교 입학을 위한 준비를 마련하는 것이 요구된다.

둘째, 유아의 학교준비도는 유치원의 유형에 따라 유아가 재원 중인 기관 특성에 따라 달라질 수 있다. 즉 학교준비도는 유아 개인의 성숙이나 지능에 따라 규정되지 않고, 유아가 재원 중인 유치원 공동체의 특성에 따라 변화될 수 있다. 이는 유아의 학교준비도가 사회구성주의 입장에 따라 사회 맥락 안에서 다르게 형성될 수 있으며, 서로 다른 기관에서 학습된 개인들의 사회적 맥락(Erickson, 1982), 즉 집단 속 공동체들의 실재, 지식, 사고, 자아 등에 따라 좌우될 수 있음을 의미한다. 즉 공립유치원과 사립 유치원의 기관 특성은 유아가 유치원에 참여하는 사회적 관계 구조를 서로 다르게 형성하여 유아의 학교준비도 발달에 영향을 미친다는 사실을 시사한다.

공립 유치원과 사립 유치원은 동일한 교육과정에 따라 운영되는 기관이지만, 국가의 정책에 따라 그 개입의 정도에 차이를 보인다. 국가의 개입 정도는 유치원 특성이나 조직차원의 특성에도 영향을 미치는데, 국가의 개입 비중이 공립기관에 집중된 나라일수록 국가에서 규정한 운영 방식을 따르는 편(Lubienski & Lubienski, 2006)이지만, 사립 기관일 경우 국가의 개입이 상대적으로 낮아 관료적인 수직구조가 덜 나타나며, 기관 자체의 고유한 프로그램 운영이 가능한 편(Chubb & Moe, 1990)이다.

우리나라의 경우 사립 유치원에 대한 국가의 개입은 공립에 비해 낮은 편으로, 대다수 사립 유치원 운영에 학부모의 교육적 지원이 필수적인 편이다. 이에 따라 우리나라 공립 유치원과 사립 유치원 유아의 교육적



성과 차이는 학부모의 재정적 부담에 따른 차이로 이어질 수 있다. 공립 유치원은 전액 국가지원이지만 사립 유치원은 일부만 국가지원이어서 부모들이 상당액을 부담하고 있는 현실에서 사립 유치원이 부모들의 부담이 큰 만큼 교육열도 높은 것으로 알려져 있다. 이러한 현상은 국내에만 국한된 것이 아니라 외국에서도 있는 듯하다. 해외 선행연구들도 사립 유치원 유아의 발달수준이 공립 유치원 유아보다 높은 현상을 사회경제적 수준에 따른 차이(Smith, 1972; Hanushek, 2002) 중심으로 해석해 왔다. 그러나 우리나라 공립 유치원과 사립 유치원 유아의 학교준비도에 기여하는 과정적 절차는 사회경제적 수준만이 작용된 결과라고 단정지을 수는 없다. 즉 유아의 학교준비도는 유아가 재원 중인 유치원 집단에 따라 다르게 형성될 수 있는 개념으로, 공립 유치원과 사립 유치원의 어머니, 교사, 유아 요인이 각각 다른 관계로 맺어져 두 집단 간의 동등한 비교가 이루어질 수 없다. 이는 두 집단 안에서 유아의 학교준비도가 각각의 가정 요인 및 학교 요인 간의 상호작용을 통해 서로에게 영향을 주어(Pianta & Stuhlman, 2004), 새로운 구조적 관계를 형성해 작동한다고 볼 수 있다.

대체로 사회적 관계에서의 상호작용은 각 개체가 독립적으로 작용할 때보다 집단적으로 작용할 때 뚜렷하게 나타나 신뢰와 유대감으로 긴밀하게 묶여 있을수록 집단 전체의 상호작용 질 수준이 높아진다. 상호작용의 질 수준이 높아지면 그 집단 속에서의 가치관 및 문화가 투영되어 다시 개체들 간의 작용에 영향을 미칠 수 있다. 유치원이나 학교에서 집단에 따른 유아의 발달적 차이를 설명하는 연구들은 대체로 이러한 집단효과를 풍성효과(affordance effect)(Gibson, 2014; Pianta, 1997)라고 언급했다. 이처럼 각 집단에서 유아를 중심으로 맺어지는 관계 구조의 영향이 해당 집단의 구성원에게 다르게 적용될 수 있다고 본다.

이 연구에서는 어머니, 교사, 유아의 사회적 관계가 공립 유치원과 사립 유치원에서 고유한 집단의 사회적 신뢰 및 유대감을 만들어 이러한 독특한 어포던스 효과가 다시 개체들 간의 사회적 관계에 영향을 미쳤다고

볼 수 있다. 이로 인한 개체 간의 상호작용은 Rimm-kaufman과 Pianta(2000)가 제시한 생태학적 역동적 모델에서 제시한 집단의 사회적 관계 간의 구조뿐만 아니라, 전체 집단의 힘으로서 유아의 학습이 문화적, 역사적, 집단적 현상 속에서 해석되어야 함을 강조하는 활동이론(activity theory)의 관점을 지지한다고 볼 수 있다. 즉 유아의 학교준비도가 유치원에 재원 중인 유아의 어머니 교육참여, 유아교사관계, 유아의 유치원 적응에 따라 결정될 수 있지만, 이와 더불어 공립 유치원과 사립 유치원의 고유한 집단적 특성 역시 유아의 학교준비도에 작용한 것이다. 이에 따라 어머니의 교육 참여를 높이는 것, 유아와 교사와의 관계를 보다 친밀하게 조성하는 것, 유치원에서 유아가 스스로 유치원에서 잘 적응하는 것 각각이 학교준비도에 미치는 영향만을 고려하는 것이 아니라, 이러한 영향을 전체 구조 속에서 파악해야 한다. 특히 유아가 재원 중인 유치원에서의 고유한 특성을 반영한 결과인지를 탐색해 보는 것이 중요하므로, 공립 유치원과 사립 유치원의 과정적 측면이 어떻게 유아의 학교준비도를 형성하고 있는지 면밀하게 살펴볼 필요가 있다.

먼저 공립 유치원은 유아의 학교준비도 발달을 위한 지지 자원으로, 어머니 교육참여뿐만 아니라 유아교사와의 친밀한 관계 역시 활용될 수 있다. 이는 공립 유치원에서 어머니의 교육참여가 상대적으로 낮은 유아의 경우 교사와의 친밀한 관계를 통해 유치원 적응을 잘 하는 것도 초등학교에 입학할 준비를 위한 방법이 될 수 있음을 의미한다. 특히 공립 유치원은 원아선발 특성 상 저소득층 자녀, 맞벌이 부부, 다자녀 가정 등 어머니의 교육참여가 상대적으로 낮은 유아가 많은 편이다. 공립 유치원에 재원중인 유아 중 어머니의 교육참여가 상대적으로 낮은 유아에게는 유아와 교사 간 친밀한 관계 형성에 의해 유치원 적응이 학교준비도의 발달을 위한 중요한 방안이 될 수 있을 것이다. 이에 따라 공립 유치원에서 교사는 상대적으로 어머니 교육참여가 낮은 유아의 학교준비도 발달에 보완적인 요인으로 작용될 수 있음을 인식하여, 유치원 교실 내에서 해당 유아와 친밀하고 온정적인 관계를 통해 유치원 적응을 지원할

필요가 있다. 이를 위해 교사는 개별 유아에 대해 친밀한 관계를 형성하고, 유치원 적응을 위한 교육 프로그램을 제공하여 유아가 유치원 생활에 흥미를 느끼고 관심을 가질 수 있도록 적절히 개입해야 할 것이다.

한편 공립 유치원에서 유아와 교사 간의 긍정적인 지지가 학교준비도 발달에 직접적으로 작용하지 않았던 점은 현재 우리나라 공립 유치원 교사가 유아의 초등학교 입학 준비에 대해 어떻게 인식하고, 얼마나 적극적으로 참여하는지에 따라 해석이 달라질 수 있다. 유아교사관계와 유아의 성취를 종단적으로 탐색한 연구(Hamre & Pianta, 2001)에서는 미국의 학령전 1년 과정(kindergarten)을 유치원 시기로 전제하여 그 영향력을 추적한다. 학령전 1년은 주에 따라 그 내용이 다르지만, 대체로 초등학교 입학 전 5세 유아의 교육을 초등학교 소속 병설 유치원에서 교육과정 및 교과목을 연계시켜 유아기에서 아동기로의 전이를 고려한 교육을 실시하는 초등학교 입학 전 학년으로 한국의 5세 유치원 시기와 동일하다. 이 학년에서는 초등학교 입학 전 시기와 입학 후 시기를 함께 관찰할 수 있는 교사가 따로 있기 때문에 3, 4, 5세 유아만을 교육하는 우리나라 공립 유치원 교사와 교육운영방식과 차이가 있다. 실제로 공립 유치원 교사와 초등학교 교사 간의 연계를 분석한 연구(유세경, 2006)에서도 우리나라 공립 유치원 교사들이 초등학교 교사들과 제도적으로 분리된 교육과정 운영자라는 인식이 강해 5세 유아에 대한 초등학교 입학 준비를 위한 공유가 잘 이루어지고 있지 않다고 지적한다. 이에 따라 공립 유치원 교사는 유아에게 미치는 긍정적 지지가 초등학교에서의 성공적인 입학으로 이루어질 수 있도록 초등학교 교사들과 원활한 교류를 통해 유아의 학교준비도 발달에 적극적으로 기여할 수 있도록 해야 할 것이다.

사립 유치원의 경우에는 어머니 교육참여가 유아의 학교준비도에 주된 영향요인이다. 사립 유치원에서는 재정적 부담의 주체가 학부모 중심적이며, 대체로 학부모의 요구에 따라 유치원이 운영되는 경향이 큰 편이다(Chubb & Moe, 1990). 우리나라 사립 유치원 역시 학부모 중심으로 운영되는데, 교육활동 및 관련 행사를 계획하고 이끌어 나가는 과정에서

학부모의 의견 수용이 유치원 운영에 결정적(남분희, 유연옥, 2011)이며, 학부모의 참여에 따라 유치원의 운영방식 역시 달라질 수 있다. 사립 유치원의 학부모 참여는 대체로 교사와의 협력적 관계를 통해 유아의 발달을 돕기 위한 유치원 내에서의 운영적 참여라기보다는 학습관련기술(배지희, 2008), 개별 상담 및 교사의 교육활동에 대한 의견 개진(김선연, 김병주, 2004) 등으로 이루어진다. 이 점은 어머니와 교사 간의 교육적 협력을 통한 유아의 발달적 성취를 보고한 연구들(Docket & Perry, 2007; Epstein, 1996; Fantuzzo et al., 2007)과 달리, 개별 유아에 대한 어머니의 일방적 교육참여로서 교사와의 협력적 관계가 반영된 참여라고 보기 힘들다.

특히 우리나라 사립 유치원에서 어머니와 교사의 교육 및 운영방식에 대한 인식은 서로 간 차이를 보이는 편인데, 초등학교 준비에 있어서도 그 차이가 두드러진다. 구체적으로 사립 유치원 어머니들은 유아의 인지적 발달을 도모하는 선행학습(이혜선, 2008)을 중시하며, 초등학교 준비를 위해서는 어머니의 역할이 필수적(방소영, 황혜정, 2013)이라고 여기는 편이다. 이에 따라 사립 유치원에서 학교준비도에 작용하는 어머니 교육참여는 어머니와 교사 간의 연계된 교육적 참여보다는 어머니 중심적인 교육참여이므로, 이 교육참여가 편중될 우려가 있다. 따라서 다양한 부모 참여기회가 확보될 필요성이 제기된다.

이를 종합하면 유아의 학교준비도는 기관 유형에 따라 다르게 형성되며, 이러한 차이는 단순히 유아 개인요인의 작용이 아니라 유아와 관련된 유치원의 사회적 관계에 따라 영향을 받을 수 있다. 그러므로 유아의 학교준비도 발달은 유아가 속한 환경 내에서 형성되고 다듬어질 수 있는 기술로 파악되어야 한다. 특히 공립 및 사립 유치원 내에서 각 집단에 적합한 어머니와 교사의 균형잡힌 방향성을 지닌 협력과 교육적 개입을 통해 유아의 학교준비도 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있도록 노력해야 할 것이다.

## 2. 의의 및 제언

이 연구는 다음과 같은 점에서 교육적, 실제적 의의를 찾을 수 있다.

첫째, 유아의 유치원 시기 학교준비도 수준이 초등학교 시기 학교생활 적응 수준을 예측할 수 있도록 초등학교에서 필수적인 기초학습능력을 평가하여 학교적응에 필수적인 기술을 기반으로 유아에게 일대일 검사를 실시했다. 기존의 연구에서는 학교준비도 측정이 주로 유치원에서 교사나 어머니가 측정하여, 초등학교 전이 이후 유아의 적응에 기여할 수 있는 검사임을 규명하는데 한계가 있었다. 학교준비도는 초등학교에 입학하기 위한 유아의 준비 지표이므로, 이러한 지표는 해당 과정에 대한 끝맺음이 아닌 이후의 성취를 예측할 수 있도록 평가되어야 한다. 이는 생태학적 관점에서 중시하는 환경 체계들 간의 역동적인 과정적 측면에 기반을 둔 평가로서, 이 연구에서는 학교준비도를 환경의 작용 안에서 유아에게 실시하여 보다 실제적이고, 과정적으로 초등학교에서 얼마나 잘 수행할 수 있는지 예측하는 객관적인 지표로 측정되었다. 따라서 학교준비도가 유아를 포함한 생태학적 환경에서의 준비 지표로서 유치원 시기에 초등학교 입학을 보다 실질적으로 준비할 수 있도록 방향을 제시해 줄 수 있을 것이다.

둘째, 유아의 학교준비도가 유아를 둘러싼 환경에 따라 형성될 수 있다는 환경론적 입장을 반영하여, 유치원 내에서 역동적인 관계를 보이는 교사, 어머니, 유아 요인을 구조 관계 모형으로 분석하였다. 구조 관계를 통해 각 요인의 영향력이 학교준비도에 미치는 경로를 탐색하는 방법은 기존 연구에서 통제하지 못했던 척도의 측정오차를 고려한 것이며, 변수 간의 관계를 동시에 추정했음을 의미한다. 이는 상관분석과 회귀분석을 통해 도출된 변수 간의 관계 및 영향력에 대한 한계를 보완한 것으로, 실질적으로 유아의 유치원 경험에 대한 복합적인 상호작용 관계가 어떻게 교육적 성취에 작용하는지를 보여주었다는 점에서 의의가 있다. 이에 따라 유치원에서 유아의 발달에 작용하는 어머니와 교사 및 유아의 사회

적 관계를 정립시키는 데 기여할 것으로 생각된다.

셋째, 공립 유치원과 사립 유치원 간의 구조적 관계를 각각 분석하여 우리나라의 유아교육 설립 형태와 교육과정의 영향을 잠정적으로 고려하였다. 공립과 사립의 유형에 따라 교육적 성취를 살펴본 연구는 사립학교의 효과성(Coleman & Hoffer, 1987)에 힘을 실어주며, 미국의 헤드스탯 프로그램에 대한 교육의 질적 수준 보장을 위한 연구(Gamgange, 2006)와 저소득층이나 이민자 가정 아동들의 교육수준을 파악(Bryk et al., 1993; Gamoran, 1996)하여 유아기 때부터 교육적 개입의 중요성을 강조했다. 우리나라에서 실시된 연구들은 중고등학교 급별에 따른 교육적 성취가 아동에게 작용하는 사교육의 개입 정도의 차이(변수용, 황여정, 김경근, 2011)임을 시사했다. 이러한 연구들은 가정의 사회인구학적 배경에 대한 효과가 작용하는 것을 집단 간 차이로 규정하여, 학교의 설립 형태에 따른 사회적 관계 구조의 차이라고 일반화하는데 한계가 있다. 이와 달리 이 연구에서는 유아의 사회인구학적 배경의 영향을 통제하여, 사회적 관계 중심으로 각 집단 내에서의 구조적 관계를 살펴보아 보다 명백한 집단의 맥락 효과를 확인했다. 이 점은 유아가 재원 중인 유치원의 상황에 적합한 초등학교 준비를 마련해주었다는 점에서 의의를 갖는다.

한편 이 연구는 다음을 토대로 후속 연구에 제언을 할 수 있다.

첫째, 이 연구가 밝힌 바로는 어머니 교육참여는 유치원의 교사나 기관장 등과 함께 하는 참여보다 어머니의 일방적인 교육참여가 대부분을 차지했다. 이 연구에서 사용한 어머니 교육참여 질문지(Fantuzzo et al., 2000)는 어머니와 유치원의 신뢰 및 유대감을 내포한 상호적인 사회적 관계를 반영한 것으로 이 연구의 가설 검증에는 적합했지만, 우리나라의 현실을 반영하는 데에는 거리가 있었다. 즉 우리나라 교육환경, 특히 유치원에서 어머니의 참여는 상호적이기보다 일방적인 형태로 이루어져 어머니 교육참여에 대한 유아의 성취에 대한 효과를 입증하려는 것과는 맥락적 차이가 있었다. 이에 따라 어머니 교육참여의 적용을 유치원의 다

양한 관계 영역으로 적용하기에는 그 범위가 제한적이다. 실제로 연구에 참여한 어머니 몇 명과 인터뷰한 결과 유치원의 교육참여 활동이 다양하지 않으며, 교사의 이름을 모르는 등 어머니의 관심이 부족하고 어머니와 교사의 관계가 소원함을 알 수 있었다. 또한 일부 어머니들의 경우 유치원 교육활동에 대한 어머니의 참여가 자녀의 초등학교 입학 이후 학교적응에 있어서 중요한 역할을 담당하는지 인식하지 못하였다. 이에 따라 후속 연구에서는 어머니 교육참여의 효과를 해석하는 데 있어서 유치원과 가정의 연계에 대해 심도깊은 고찰이 요구될 것이다.

둘째, 이 연구에서는 학교준비도 개념을 유아의 발달 상 연속적인 개념으로 가정했음에도 불구하고, 유아가 초등학교로 전이했을 때 어떠한 관계 구조를 갖는지에 대하여 과정 속에서 탐색하지 못했다. 학교준비도는 유아가 유치원 경험을 바탕으로 초등학교에 입학하여 잘 적응할 수 있도록 하는 필수적 역량이자 기술로서, 유아의 유치원 적응과 초등학교 적응 간 연결고리로 작용될 수 있어 종단연구가 필요하다. 후속 연구에서는 학교준비도 개념을 초등학교 입학 후 초기 적응까지 추적해 종단적 효과를 밝힐 수 있기를 기대한다.

## 참 고 문 헌

- 강상진, 이영, 주은희(2000). 유아교육기관 유형별 교육효과 분석 연구. 한국  
교육개발원 연구보고
- 교육과학기술부, 보건복지부(2012). 3-5세 연령별 누리과정 고시문  
(2012.7.10.).
- 교육부, 한국교육개발원(2013). 교육통계연보. 서울: 한국교육개발원.
- 김낙홍(2009). 유아교육기관의 설립 유형에 따른 영유아교사의 근무환경  
실태조사. 한국유아교육·보육복지연구, 13(2), 347-364.
- 김미진(2013). 교사가 지각한 교사-유아의 관계와 유아의 사회적 유능감과의  
관계. 유아교육연구, 15(1), 137-163.
- 김선미(2008). 공·사립 유치원의 질적 수준에 대한 연구: 질적·양적 접근  
의 통합적 관점. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김선연, 김병주(2004). 유치원 교육에 대한 학부모의 참여 행태 분석. 열린  
유아교육연구, 9(3), 303-331.
- 김소연, 이정화. (2016). 사립유치원 교사들이 인식하는 현장문제 인식  
정도가 심리적 소진 및 이직 의도에 미치는 영향. 한국유아교육·  
보육복지연구, 20(2), 107-130.
- 김순환, 조해연, 김민정(2013). 만 4 세 유아의 언어능력, 정서지능과 유치원 적  
응. 어린이미디어연구, 12(2), 97-121.
- 김양분, 이재경, 임현정, 신혜숙(2010). 학력격차의 변화추이 및 해소방안. 한국  
교육개발원연구보고
- 김정희, 문혁준(2006). 국공립과 사립 유치원교사의 조직현신에 영향을 미치는  
변인. 유아교육연구, 26(5), 307-331.
- 김지원(2011). 결혼 이민자 가정 어머니의 교육참여가 유아의 학교준비도에  
미치는 영향: 사회적 지지의 매개효과. 서울대학교 대학원 석사학위논  
문.
- 김현(2003). 공립 유치원 학부모회 운영 실제 및 부모의 인식. 이화여자



- 대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜선(2006). 교사되기를 향한 유치원 초임교사들의 교육이야기. *유아교육연구*, 26(2), 283-308.
- 남분희, 유연옥(2011). 유치원 교사의 직무에 대한 공사립유치원 교사와 어머니의 인식. *아동교육*, 20(2), 97-109.
- 문무경, 천세영, 황현주, 이성은, 이진경(2013). 사립유치원 표준교육비 산출 연구. *유아교육연구*, 33(4), 461-481.
- 문채련, 이소은(2005). 유아교사의 직무만족도와 소진. *한국생활과학회지*, 14(3), 387-399.
- 박미나, 배울미(2013). 유치원 교사들의 직무실태와 직무만족도 분석. *한국교육문제연구*, 31(3), 21-37.
- 박순경(2013). 초등학교 입학 시점에 필요한 기초 학습 능력에 관한 연구. *초등교육연구*, 26(4), 59-80.
- 박연정, 정옥분(2010). 학령 전 아동의 학교준비도 관련변인 연구. *인간발달연구*, 17(3), 37-54.
- 방소영, 황혜정(2013). 초등학교 학교준비도에 대한 유아기자녀 부모, 학령기자녀 부모와 유아교사, 초등교사의 인식차이. *아동학회지*, 34(2), 139-160.
- 변수용, 황여정, 김경근(2011). 방과후 학교 참여가 학업성취에 미치는 영향. *교육사회학연구*, 21, 57-85.
- 배지희(2008). 유아교육현장에서의 부모참여 실제에 대한 유아교사의 인식. *교육인류학연구*, 11(1), 147-176.
- 성미영, 장영은, 이강이, 손승희(2010). 양육신념, 부모협력 및 가정학습 환경과 유아의 학교준비도. *한국가정관리학회지*, 27(6), 21-29.
- 송명숙(2006). 취학 직전 유아기 자녀교육에 대한 부모의 신념과 참여. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 신이선(2010). 부모의 유아교육 기관에 대한 만족도 및 요구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안선희(2004). 부모참여에 대한 유아교사의 인식과 태도. *미래유아교육*

- 학회지, 11(3), 27-49.
- 유세경(2006). 유치원과 초등학교 연계교육활동에 참여한 초등학교 교사의 경험. *교원교육*, 22(4), 1-20.
- 이순형(1992). 학부모 참여에 관한 연구. *교육학연구*, 30(2), 243-262.
- 이혜선(2008). 경기도 사립 유치원 종일반 운영에 관한 어머니와 교사의 요구조사. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장명림, 장혜진, 이환기, 이승미, 송신영, 최미미(2012) 5세 누리과정과 초등학교교육과정 및 3, 4세 연계 방안 연구. *육아정책연구소*.
- 장영숙(2014). 유치원 기관유형별 교사의 임파워먼트와 창의적 역할수행의 관계. *교육문화연구*, 20(4), 165-190.
- 최은영, 황성온(2014). 공사립유치원 학부모의 기관 선택 이유 및 만족도 분석. *육아지원연구*, 9(1), 151-175.
- 홍상황, 황순택, 김지혜, 박중규, 장유진(2015). 한국판 웨슬러 기초학습기능검사 표준화 연구. *한국심리학회학술대회자료집*
- 홍세희(2000).구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 19(1), 161-177.
- Ahtola, A., Silnaskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Al-Hassan, S. M., & Lansford, E. J. (2009). Child, family, and community characteristics associated with school readiness in Jordan. *Early Years (Stoke-on-Trent)*, 29(3). 217-226.
- Ansari, A., & Winsler, A. (2012). School readiness among low-income, Latino children attendint family child care versus centre-based care. *Early Child Development and Care*, 182(11), 1465-1485.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach.

- Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Arlin, P. K. (1981). Piagetian tasks as predictors of reading and math readiness in grades K-1. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 712-721.
- Averch, H. A. (1971). *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings*. Englewood Cliffs, N.J.:Educational Technology, 1974.
- Bagwell, C. L., Newcomer, A. f., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher - child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- Bang, J., Hedegaard, M., & Fler, M. (2008). *An environmental affordance perspective on the study of development -artefacts, social others, and self*. World Yearbook of Education 2009: Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels, 161.
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M., & Martins, C. (2016). Does social - behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22-30.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator - mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Baughan, C. (2012). *An examination of predictive factors related to school adjustment for children with disabilities transitioning into formal school settings*. (Doctoral dissertation)

- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty and mental health among immigrant and non-immigrant children. *Am J Public Health, 92*(2), 220-227.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review, 33*(12), 2489-2497
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control : Factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development, 16*(5), 491-508.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111 - 127.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 35*(3), 349-378.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). Eager to learn: Educating our preschoolers (National Research Council Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education).
- Braatz, J., & Putnam, R. D. (1996). *Families, communities, and education in America: exploring the evidence*. ERIC, ED 412-637.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and

- family demographics. *Developmental Psychology*, 20(2), 315.
- Britain, G., Plowden, B. H., & Plowden, B. (1975). *Children and their primary schools: A report of the central advisory council for education (England)[chaired by Bridget Plowden]*. The Report. HM Stationery Office.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993 - 1023). New York: Wiley.
- Bruffee, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: A Bibliographical Essay. *College English*, 48(8), 773.
- Bryk, A., Valerie L., & Peter, H. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Dominguez, X., & Bell, E. R. (2012). Preschool classroom behavioral context and school readiness outcomes for low-income children: A multilevel examination of child-and classroom-level influences. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 421.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.

- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. Barbarin & B. wasik (Eds.). *Handbook of child development and early education*. New York: Guilford Press.
- Canivez, G. L., & Bordenkircher, S. E. (2002). Convergent and divergent validity of the Adjustment Scales for Children and Adolescents and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(1), 30-45.
- Caputi, M., Lecce, S., & Pagnin, A. (2017). The role of mother - child and teacher - child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 141-158.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338.
- Carbonaro, W. (2006). Public-private differences in achievement among kindergarten students: Differences in learning opportunities and student outcomes. *American Journal of Education*, 113(1), 31-65.
- Carbonaro, W., & Covay, E. (2010). School sector and student achievement in the era of standards based reforms. *Sociology of Education*, 83(2), 160-182.
- Chan, S. M. (2010). Aggressive behaviour in early elementary school children: Relations to authoritarian parenting, children's negative emotionality and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1253-1269.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83.

- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). America's public schools: Choice is a panacea. *The Brookings Review*, 8(3), 4-12.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: *Consequences for children's development. Psychiatry*, 56(1), 96-118.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago study. *Quality in Child Care: What does research tell us*, 1, 21-42.
- Coleman, J. S. (1997). Social capital in the creation of human capital. *Frontier Issues in Economic Thought*, 3, 213-215.
- Coleman, J. S., & Department of Health USA. (1966). *Equality of educational opportunity (Vol. 2)*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities* (p. 213). New York: Basic Books.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teacher's support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of family and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267-280.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the early development instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35(2), 63-75.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach  
-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence:  
Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Devine, T. G. (1987). *Teaching study skills. A guide for teachers*.  
Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue,  
Newton, MA 02159.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007) *Transition to school: perceptions,  
expectations and experience*. Sydney: UNSW Press.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., &  
Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher - child  
conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave  
longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent  
Psychology*, 37(3), 588-599.
- Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Moore, J. E., Cooper, B. R., Shah, H.  
K., Jacobson, L., & Greenberg, M. T. (2013). One versus two  
years: Does length of exposure to an enhanced preschool program  
impact the academic functioning of disadvantaged children in  
kindergarten?. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 704-713.
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs  
about their role in children's academic learning. *The Elementary  
School Journal*, 104(3), 197-213.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.  
C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and  
later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can family socioeconomic  
resources account for racial and ethnic test score gaps?. *The  
Future of Children*, 35-54.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. (1999). School and community influences



- on human development. In M. Bornstein & M. Lamb(Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp. 503–554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Echols, F. H., & Willms, J. D. (1995). Reasons for school choice in Scotland. *Journal of Education Policy*, 10(2), 143–156.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.
- Ellewein, M. C., Walsh, D. J., Eads, G. M., & Miller, A. (1991). Using readiness tests to route kindergarten students: The snarled intersection of psychometrics, policy, and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 159–175.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1), 63–93.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in family, community, and school partnerships. *Community Education Journal*, 23(3), 10–15.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M. Hallinan(Ed.). *Handbook of sociology of education* (pp. 285–306). New York: Plenum.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. *Communicating in the Classroom*, 153–181.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic

- achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., & McWayne, C. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. *Developing Theories of Mind*, 244-267.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gamoran, A. (1996). Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(1), 1-18.
- Gammage, P. (2006). Early childhood education and care: politics, policies and possibilities. *Early Years*, 26(3), 235-248.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception*: Classic edition. Psychology Press. (Original work published 1979, 1986)
- Goldring, E. B., & Phillips, K. J. (2008). Parent preferences and parent choices: The public - private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230.
- Gomby, D. S., Lerner, M. B., Stevenson, C. S., Lewit, E. M., & Behrman, R. E. (1995). Long-term outcomes of early childhood programs: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 6-24.
- Goyette, K. A. (2008). Race, social background, and school choice

- options 1. *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 114-129.
- Graue, M. E. (1993). *Ready for what?: Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Green, M. (1985). The adaptation of children and families: The new pediatric agenda. *The Psychosocial Aspects of the Family*, 1-12.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538.
- Guhn, M., Milbrath, C., & Hertzman, C. (2016). Associations between child home language, gender, bilingualism and school readiness: a population-based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 35(2), 95-110.
- Gullo, D. F. (2015). Multiple dimensions of biological development: Implications for kindergarted readiness among young children in poverty. *Macrothink Institute Journal of Social Science Studies*, 2(1), 106-128.
- Gumperz, J. C. (Ed.). (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early*

- Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Hamilton, C. E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 41-59.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher - child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hanushek, E. A. (2002). Publicly provided education. *Handbook of public finance*, vol. 4, ed. Alan Auerbach and Martin Feldstein. Amsterdam: North-Holland Press.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2005). *The Georgia early childhood study 2001-2004, final report*. Atlanta, GA: Georgia State University.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55(5), 1902-1912.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686.
- Hoffer, T., Greeley, A. M., & Coleman, J. S. (1985). Achievement growth in public and catholic schools. *Sociology of Education*, 58(2), 74-97.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and

- practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Horton, C., & Bowman, B. T. (2002). *Child assessment at the preprimary level: Expert opinion and state trends*. Chicago: Erikson Institute.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. Bethesda, MD; The Child Mental Health Foundations and Agencies Network.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher - student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Jarvis, H., & Alvanides, S. (2008). School choice from a household resource perspective: Preliminary findings from a north of England case study. *Community, Work & Family*, 11(4), 385-403.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006).

- Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 153-175.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: Associations with children's functioning.
- Kinard, E. M., & Reinherz, H. (1986). Effects of marital disruption on children's school aptitude and achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 48(2), 285-293.
- Kingston, S., Huang, K. Y., Calzada, E., Dawson McClure, S., & Brotman, L. (2013). Parent involvement in education as a moderator of family and neighborhood socioeconomic context on school readiness among young children. *Journal of Community Psychology*, 41(3), 265-276.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Knitzer, J. (2003). *Social and emotional development in young low-income children: What research tells us and why it matters for early school success*. Paper presented at the Testimony presented at the Head Start Hearing, Russell Senate Office Building, Washington, DC.
- Konstantopoulos, S., & Borman, G. (2011). Family background and school effects on student achievement: A multilevel analysis of the Coleman data. *Teachers College Record*, 113(1), 97-132.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors.

- Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 451.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P.K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Developmental Psychology* (pp. 394-415). Malden, MA: Blackwell Publishers
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- La Paro, K., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Lazarus, A. A. (1968). Learning theory and the treatment of depression. *Behaviour Research and Therapy*, 6(1), 83-89.
- Lengua, L. J., Honorado, E., & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 40-55.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the Development of Mind*. Moscow: Progress.
- Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M.,... & Pérusse, D. (2007). The genetic - environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855-1869.

- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), 1062.
- Lloyd, J. W., Lloyd, D. R., Steinberg, M. K., & Wilhelm-Chapin, M. K. (1999). Research on the transition to kindergarten. In: R.C. Pianta and M.J. Cox, Editors, *The transition to kindergarten*, Paul H. Brookes, Baltimore (1999), pp.3-12.
- Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J., & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools*. Final report of the National Transition Study: Report submitted to US Department of Education.
- Lubienski, C., Crane, C., & Lubienski, S. T. (2008). What do we know about school effectiveness? Academic gains in public and private schools. *Phi Delta Kappan*, 89(9), 689-695.
- Lubienski, S. T., & Lubienski, C. (2006). School Sector and Academic Achievement: A Multilevel Analysis of NAEP Mathematics Data. *American Educational Research Journal*, 43(4), 651.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- Marshall, N. L., Creps, C. L., Burstein, N. R., Glantz, F. B., Robeson, W. W., Barnett, S., & Keefe, N. (2002). *Early care and education in Massachusetts public school preschool classrooms*. A report of the findings from the Massachusetts Cost and Quality Study.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196-207.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at



- risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365.
- McGroder, S. M. (2000). Parenting among low income, African Americans inglemothers with preschool age children: Patterns, predictors, and developmental correlates. *Child Development*, 71(3), 752-771.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- McMunn, A. M., Nazroo, J. Y., Marmot, M. G., Boreham, R., & Goodman, R. (2001). Children's emotional and behavioural well-being and the family environment: findings from the Health Survey for England. *Social Science & Medicine*. 53(4), 423-440.
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W., & McDermott, P.A. (2004). Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40(4), 633-645.
- Meisels, S. J. (1997). Discussant for individual differences in the transition to school: Language, literacy, and context. In L. Vernon-Feagans (Chair), *Individual differences in the transition to school: Language, literacy, and context*. Symposium conducted at the meeting of Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Milfort, R., & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings

- of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 581-595.
- Miller, A., Kiely Gouley, K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K. D., & Fox, C. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts socio-emotional competence and school adjustment in head start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(6), 681-698.
- Millsap, R. E., & Kwok, O. M. (2004). Evaluating the impact of partial factorial invariance on selection in two populations. *Psychological methods*, 9(1), 93.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Morgan, S. K., & Johnson, C. M. (2001). Infant Sleep: Resident Recommendations and SES Differences in Patient Practices. *Family Medicine-kansas city*, 33(8), 614-620.
- Murray, C., Murray, K., & Waas, G. (2008). Child and teacher reports of teacher - student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49 -61.
- National Education Goals Panel. (1991). *The national education goals report..* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Education Goals Panel. (1997). *Special early childhood report.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nghiem, H. S., Nguyen, H. T., Khanam, R., & Connelly, L. B. (2015). Does school type affect cognitive and non-cognitive development in children? *Evidence from Australian primary schools. Labour Economics*, 33(2015), 55-65.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Early child care and

- mother child interaction from 36months through first grade. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 345-370.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- Nigg, J. T., Quamma, J. P., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioral problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 51-63.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901.
- Pagani, L. S., & Messier, S. (2012). Links between motor skills and indicators of school readiness at kindergarten entry in urban disadvantaged children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1), 95.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Pedersen, E., Faucher, T. A., & Eaton, W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48(1), 1-31.
- Pestello, F. P. (1987). The social construction of grades. *Teaching Sociology*, 15(4), 414-417.

- Peterson, R. (1994). School readiness considered from a neuro-cognitive perspective. *Early Education and Development*, 5(2), 120-138.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990 - 2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental psychology*, 23(4), 537.
- Piaget, J. (1963). *The Psychology of intelligence*. Littlefield, Adams & Co. : Paterson.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969) *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pianta, R. C. (1997). Adult - child relationship processes and early schooling. *Early education and development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life, *American Prospect*, 4(13), 35-42.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (2004). Another step back? Assessing readiness in Head Start. *Young Children*, 59(1), 58-63.
- Reardon, S. F., Cheadle, J. E., & Robinson, J. P. (2009). The effect of

- Catholic schooling on math and reading development in kindergarten through fifth grade. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 45–87.
- Renwick, M. (1984). *To school at five: The transition from home or pre-school to school* (No. 35). New Zealand Council for Educational Research.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1985). *Revised children's manifest anxiety scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2003). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade children. *Child Neuro psychology*, 9(4), 267 - 276.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R.C. (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Roscigno, V. J., & Crowley, M. L. (2001). Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment. *Rural Sociology*, 66(2), 268 - 292.
- Rotenberg, K. J., Michalik, N., Eisenberg, N., & Betts, L. R. (2008). The relations among young children's peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 288–298.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20(2), 135–148.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of*

- early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Sanders, M. G. (Ed.). (2005). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. Corwin Press.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family - school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21-46.
- Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments*. Washinton, DC: National Educational Goals Panel.
- Silberman, M. L. (1971). Teachers' attitudes and actions toward their students. In M. L. Silberman (Ed.), *The experience of schooling* (pp. 86-96). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-102.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher - child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Smith, M. S. (1972). *Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered*. Center for Educational Policy Research, Harvard Graduate School of Education.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children committee on the prevention of reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The

- application of an identity-focused. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Sroufe, L. A. (1997). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge University Press.
- Stauder, J. E. A., Molenaar, P. C. M., & Van der Molen, M. W. (1993). Event-related brain potential analysis of the conservation of liquid quantity. *Child Neuropsychology*, 5(1), 769-788.
- Sy, S. R., Rowley, S. J., & Schulenberg, J. E. (2007). Predictors of parent involvement across contexts in Asian American and European American families. *Journal of Comparative Family Studies*, 38(1), 1-29.
- Troup, K. S., & Malone, D. M. (2002). Transitioning preschool children with developmental concerns into kindergarten: Ecological characteristics of inclusive kindergarten programs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(4), 339-352.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., & Soeun, L. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 1-10.
- Tymms, P., & Albane, S. (2002). Performance indicators in primary schools. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 191-218). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U., , & Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- U. S. Department of Health and Human Services (USDHHS). (2003). The Head Start child's outcome framework. Retrieved May 5, 2005, from [http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin76/hsb76\\_09.htm#top](http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin76/hsb76_09.htm#top)
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 5-24.

- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Vol. 78). University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1930, 1933, 1935)
- Walker & McConnell, 1995 / Walker, H. M. (1995). *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Mathis, E. T. (2014). Parenting programs that promote school readiness. In M. Bolvin & K. Bierman (Eds.), *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*. New York: Guilford Press
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- West, J., Denton, K., & Reaney, L. (2000). The kindergarten year (NCES 2001-023). US Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Government Printing Office. and to follow international requirements as given in the PISA sampling manual.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1998). *Worthy Work, Unlivable Wages: The National Child Care Staffing Study, 1988-1997*. Center for the Child Care Workforce, 733 15th Street, NW, Suite 1037, Washington, DC 20005-2112.
- Wilkinson, K. P. (1991). *The community in rural America* (No. 95). Greenwood Publishing Group.
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a



predictor of teacher - child relationship quality in third grade.

*Early Education and Development*, 20(5), 845-864.

Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127.

Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.

## <부록> 질문지

### 질 문 지(보호자용)

안녕하십니까?

이 질문지는 유아교육기관에서 일어날 수 있는 자녀의 행동에 대한 보호자님의 교육관에 대한 생각을 알아보기 위한 것입니다. 보호자님의 응답은 우리나라 아동교육을 위한 정책을 수립하고 프로그램을 개발하는 데 있어서 귀중한 자료로 이용될 것입니다. 그러므로 번거로우시더라도 적극적인 협조를 부탁드립니다.

응답하신 내용은 연구 목적으로만 사용되며, 통계처리되어 개인적인 비밀이 완전히 보장됩니다. 이 질문지는 맞거나 틀린 답이 없기에 생각하시는 그대로 솔직하게 답변해 주시면 됩니다. 또한 한 문항이라도 응답을 안 하시면 애써 작성하신 질문지 전체를 사용할 수 없게 되므로, 한 문항도 빠짐없이 성심껏 응답해 주시기를 간곡히 부탁드립니다.

바쁘신 중에도 조사에 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다. 질문지를 완성하신 후에는 연구책임자에게 돌려주시기 바랍니다.

서울대학교 유아교육과  
박사과정 정혜린 드림

◎ 다음은 귀하와 연구대상 자녀의 일반적 사항에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 해당하는 곳에 √표 또는 적절한 답을 적어 주시기 바랍니다.

1. 자녀의 성별은 무엇입니까?

① 남 (     )     ② 여 (     )

2. 자녀의 출생순위는 무엇입니까?

- ① 외동(     )     ② 첫째(     )     ③ 둘째(     )     ④ 셋째 이상  
또는 막내(     )     ⑤ 기타(     )

3. 현재 맞벌이 가정이십니까?

- ① 네(     )     ② 아니요(     )

5. 어머니(혹은 보호자님)과 아버님의 최종학력을 표시하여 주십시오.  
(해당하는 경우에만 체크)

- (1) 어머니(혹은 보호자님): ① 중학교 졸업이하(     ), ② 고등학교 졸업  
(     ), ③ 전문대 졸업 또는 대학교 중퇴(     ), ④ 대학교 졸업(  
     ), ⑤ 대학원이상(     )
- (2) 아버지: ① 중학교 졸업이하(     ), ② 고등학교 졸업(     ), ③ 전문  
대 졸업 또는 대학교 중퇴(     ), ④ 대학교 졸업(     ),     ⑤ 대  
학원이상(     )

6. 어머니(혹은 보호자님)과 아버님의 직업에 대하여 표시하여 주십시오.  
적당한 보기가 없을 경우에는 기타 란에 직접 적어 주십시오. (해당하는  
경우에만 체크)

직업	본인	남편
① 무직, 가정주부		
② 환경미화원, 파출부, 경비, 일일 노동자, 행상, 가내부 업		
③ 생산직 감독(피고용인), 서비스직(상점, 음식점, )		
④ 자영업(9인 이하의 업체나 상점주, 개인택시 운전자 등), 일반판매종사자		
⑤ 일반 사무직 종사자(타자원, 경리 등), 보안업무 종사 자(경찰, 소방관)		
⑥ 회사원, 은행원, 공무원(과장, 계장, 대리 포함), 49인 이하 회사의 관리직, 교사		

직업	본인	남편
⑦ 전문직(의사, 전문엔지니어, 교수, 회계사, 판검사, 변호사, 예술가, 언론 방송인 등)		
⑧ 기업주, 정부고위관리 공무원, 50인 이상의 기업체 간부, 사회단체 간부		
⑨ 기타(1~8에 해당하지 않는 경우 직접 적어 주세요.)		

7. 보호자님 가정의 총 월수입에 표시해 주십시오.

- ① 200만원 미만(     )     ② 200만원 이상 ~ 300만원 미만(     )  
 ③ 300만원 이상 ~ 400만원 미만(     )     ④ 400만원 이상 ~ 500만원 미만(     )  
 ⑤ 500만원 이상(     )

8. 자녀가 유치원 또는 어린이집(과거에 다녔던 기간 포함)에 다닌 기간은 얼마입니까?

- ① 6개월 미만(     )  
 ② 6개월 이상~1년 미만(     )  
 ③ 1년 이상~2년 미만(     )  
 ④ 2년 이상~3년 미만(     )  
 ⑤ 3년 이상(     )

9. 다음 중 가족이 경험한 일이 있으면 표기해 주십시오.(중복응답 가능)

- ① 다문화가족(     )     ② 이혼(     )     ③ 사별(     )     ④ 재혼(     )     ⑤ 기타(     )

★응답해주신 내용은 연구자 외의 타인에게 절대 공개되지 않습니다.★

I. 다음은 보호자님께서 자녀의 교육에 참여하는 정도를 알기 위한 것입니다. 설문문의 내용이 어머니께서 평소 행하시는 행동이나 태도, 생각과 일치하는 정도를 생각하시고 정직하게 응답해 주십시오. √표 또는 ○표 해주시기 바랍니다.

	문항	거의 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 자녀와 수세기 공부를 하는 데 시간을 보낸다.				
2	나는 자녀와 읽기 및 쓰기 공부를 하는 데 시간을 보낸다.				
3	나는 자녀에게 새로운 것을 학습하는 배움의 가치에 대해 알려준다.				
4	나는 자녀를 위해 학습 자료 및 도구(영상매체 등)를 준비한다.				
5	나는 자녀와 창의적인 활동을 하는 데 시간을 보낸다.				
6	나는 자녀에게 나의 학창시절 이야기를 들려준다.				
7	나의 자녀는 책과 학교 자료(학습 자료)가 많은 편이다.				
8	나는 자녀에게 특별한 것을 학습시키기 위해 동물원이나 미술관 등에 데려가는 편이다.				
9	나는 자녀에게 집안에서 순응하도록 명백한 규율을 내세우는 편이다.				
10	나는 친척들에게 자녀의 학습적 성과에 대해 이야기 하는 편이다.				
11	나는 자녀의 학교(학습) 과제를 함께 들여다보는 편이다.				

	문항	거의 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
12	나는 자녀의 기상 및 취침 시간을 정해 놓는 편이다.				
13	나는 교사 앞에서 학교(유치원)에서의 자녀의 태도나 능력 등을 칭찬하는 편이다.				
14	나는 아이의 학급 자원봉사활동에 참여한다.				
15	나는 아이의 선생님과 다른 학부모들과 함께하는 친목 모임에 참여한다.				
16	나는 아이의 선생님과 함께 학급 교육활동을 계획하는 데에 참여한다.				
17	나는 자녀와 함께 학급 소풍에 참여한다.				
18	나는 아이의 학교 행사와 관련하여 다른 학부모들과 이야기를 나눈다.				
19	나는 아이를 위해 학급 소풍을 계획하는 데 참여한다.				
20	나는 아이의 학급 내 다른 학부모들과 학교(유치원) 밖에서 만남을 갖는다.				
21	아이의 선생님은 아이들에게 배움의 가치를 알려주는 것 같다.				
22	나는 자녀 학교의 모금행사에 참여한다.				
23	나는 우리 아이의 학급 학부모들이 서로 도움을 주고받는다고 느낀다.				
24	나는 교사와 자녀의 또래관계에 대해 의논한다.				
25	나는 교사와 교실 규칙에 대해 의논한다.				

	문항	거의 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
26	나는 교사에게 자녀의 학교(유치원)에서의 어려움에 대해 의논한다.				
27	나는 교사와 학교(유치원) 관련 가정학습에 대해 의논한다.				
28	나는 교사와 자녀의 재능에 대해 의논한다.				
29	나는 교사에게 자녀의 일상에 대해 말해 준다.				
30	나는 교사와 자녀의 학습 및 행동을 공유하고 의논할 수 있는 회의에 참석한다.				
31	교사와 나는 자녀 및 학교(유치원) 활동에 대한 일지를 기록한다.				
32	나는 문제에 대해 의논하고 정보를 얻기 위해 기관 원장(교장)과 약속을 한다.				
33	나는 교사와 전화(휴대폰이나 이메일)로 의논한다.				
34	나는 교사와 개인적 문제 및 가족 관련 논의를 한다.				

II. 다음은 일상생활 속에서 자녀의 반응이나 행동을 묘사한 모습입니다. 각 문항을 읽고 자녀의 행동과 일치하는 곳에 ✓표 또는 ○표 해 주시기 바랍니다.

	문항	거의 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
35	처음 만나는 사람에게 친근하게 다가간다.				
36	자신에 대해 긍정적으로 생각한다.				
37	평상 시 표정이 밝다.				
38	새로운 환경에 잘 적응한다.				
39	자신의 감정을 긍정적으로 표현한다.				
40	새로운 활동에 호기심을 보인다.				
41	유아교육기관이나 학교에서의 활동에 흥미가 있다.				
42	매사에 잘할 수 있다는 자신감이 있다.				
43	친구와 만나고 헤어질 때 인사를 잘한다.				
44	어려움에 처한 사람을 위로해 준다.				
45	웃어른에게 공손하게 인사한다.				
46	친구와 서로 협력한다.				
47	과제수행에 어려움이 있는 친구를 도와준다.				

※ 설문지에 응해주셔서 감사합니다.

혹시 빠뜨린 문항이 없으신지

다시 한 번 확인해 주시면 감사하겠습니다.



## 질 문 지(교사용)

안녕하십니까?

이 질문지는 유아교육기관에서 일어날 수 있는 아동의 행동에 대한 선생님의 교육관, 생각을 알아보기 위한 것입니다. 선생님의 응답은 우리나라 아동교육을 위한 정책을 수립하고 프로그램을 개발하는 데 있어서 귀중한 자료로 이용될 것입니다. 그러므로 번거로우시더라도 적극적인 협조를 부탁드립니다.

응답하신 내용은 연구 목적으로만 사용되며, 통계처리되어 개인적인 비밀이 완전히 보장됩니다. 이 질문지는 맞거나 틀린 답이 없기 때문에 생각하시는 그대로 솔직하게 답변해 주시면 됩니다. 또한 한 문항이라도 응답을 안 하시면 애써 작성하신 질문지 전체를 사용할 수 없게 되므로, 한 문항도 빠짐없이 성심껏 응답해 주시기를 간곡히 부탁드립니다.

바쁘신 중에도 조사에 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다. 질문지를 완성하신 후에는 연구책임자에게 돌려주시기 바랍니다.

서울대학교 유아교육과  
박사과정 정혜린 드림

1. 선생님의 교사 경력은 얼마입니까? (      년      개월)
2. 현재 선생님의 학급에서 함께 생활하는 아동과 교사 수는 몇 명입니까?  
아동 (      )명, 교사 (      )명

3. 근무하고 계신 기관의 종류는 무엇입니까?

- ① 국립 유치원(        )
- ② 병설 유치원(        )
- ③ 단설 유치원(        )
- ④ 사립(민간) 유치원(        )
- ⑤ 기타(        )

I. 다음은 아동과 선생님의 관계를 알아보기 위한 문항입니다. 선생님께서 유아의 행동에 관하여 평소에 관찰하신 것을 토대로 유아의 행동과 가장 가깝다고 생각하시는 곳에 √표 또는 ○표 해주시기 바랍니다. 응답하신 내용은 연구자 외의 타인에게 절대 공개되지 않습니다.

	문항	전혀 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 이 아이와 애정적이며 따뜻한 관계를 나누고 있다.					
2	이 아이와 나는 언제나 서로 갈등하는 편이다.					
3	화나는 일이 생기면 아이는 나에게 위로 받기를 원한다.					
4	이 아이는 내가 안아주거나 쓰다듬어 주면 불편해한다.					
5	이 아이는 나와 관계를 가치 있게 생각한다.					
6	내가 이 아이를 지적하면, 상처받거나 당황스러워 한다.					
7	내가 이 아이를 칭찬하면 자부심을 갖고 환히 웃는다..					
8	이 아이가 나와 분리되면 강하게 반응한다.					

	문항	전혀 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
9	이 아이는 나에게 자신의 경험과 느낌을 자발적으로 이야기 한다.					
10	이 아이는 지나치도록 나에게 의존한다.					
11	이 아이는 나에게 쉽게 화를 낸다.					
12	이 아이는 나를 기쁘게 해주려 고 노력한다.					
13	이 아이는 내가 불공평하게 대 한다고 생각한다.					
14	이 아이는 정말로 도움이 필요 하지 않을 때에도 나에게 도움 을 요청한다.					
15	나는 이 아이의 감정에 잘 공 감한다.					
16	이 아이는 나를 벌주거나 혼내 는 사람으로 여긴다.					
17	이 아이는 내가 다른 아동과 상호작용할 때 질투하거나 상 처받는다.					
18	이 아이는 훈육 후에 화난채로 있거나 저항하는 편이다.					
19	이 아이가 잘못하면 내 표정과 목소리를 살피며 눈치를 본다.					
20	이 아이와 지내는 것이 힘들고 지칠 때가 있다.					
21	평소에도 나의 말과 행동을 잘 따른다.					
22	아이가 기분이 안좋은 상태로 등원하면, 힘든 하루가 예상된					

	문항	전혀 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
	다.					
23	이 아이가 나를 대하는 태도는 예측불가능이다.					
24	이 아이와 잘 지내는 것이 쉽 지 않다.					
25	이 아이는 원하는 것을 얻기 위해 투정부리고 고집을 부린 다.					
26	이 아이에게 이용당하거나 조 종당하고 있다는 생각이 들 때 가 있다.					
27	이 아이는 나에게 자신의 감정 과 경험을 솔직하게 이야기 한 다.					
28	이 아이와 상호작용하는 것은 나 스스로에게 만족감을 준다.					

II. 다음은 해당 아동의 학급 생활에서의 태도를 알아보기 위한 문항입니다. 선생님께서 유아의 행동에 관하여 평소에 관찰하신 것을 토대로 유아의 행동과 가장 가깝다고 생각하시는 곳에 √표 또는 ○표 해주시기 바랍니다.

	문항	적용되 지 않음	대체로 적용됨	확실히 적용됨
29	교사의 지시를 따른다.			
30	교실 자료나 도구(책, 놀잇감 등)를 책임 감있게 사용한다.			
31	교사의 가르침과 지시를 주의깊게 듣는다.			

	문항	적용되 지 않음	대체로 적용됨	확실히 적용됨
32	교실 활동에 관심을 갖고 참여한다.			
33	교사가 요청하면 바로 반응한다.			
34	아동의 주변이 산만해져 수업을 방해해도 다시 수업활동에 참여한다.			
35	다른 아동이 곁에 없으면 알아차린다.			
36	도전을 추구한다.			
37	성숙한 아동이다.			
38	학교생활을 즐기며, 교사를 잘 따른다.			
39	교사를 한 개인으로서 좋아한다.			
40	학교에 낙관적이다.			
41	낙천적으로 새로운 활동에 접근한다.			
42	교사에게 적응하는 데 다소 시간이 필요하다.			
43	잘 웃고 미소짓는다.			
44	교사가 다가가면 편안해한다.			

※ 설문지에 응해주셔서 감사합니다.  
 혹시 빠뜨린 문항이 없으신지  
 다시 한 번 확인해 주시면 감사하겠습니다.

## Abstract

# The Structural Relationship among Mother's Educational Participation, Student-Teacher Relationship, Preschool Adjustment, and School Readiness of Young Children in Public and Private Preschool

Jeong, Hyelin

Dept. of Program in Early Childhood Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study was to confirm the environmental approach that school readiness is formed not by the children's inherent ability but by the influences of environment surrounding them. To achieve this purpose, this study investigated whether there was a significant difference in the structural model of mother's educational participation, student-teacher relationship, preschool adjustment, and school readiness according to preschool type(public and private).

Study participants were 295 five-year-old preschool children.

Participants were selected from preschools in Seoul, Gyeong-gi, Cheon-ahn, Sejong, and Dae-jeon. Children performed basic learning skill tests individually to examine the reading, writing, and math. Children's mothers were asked to respond to questionnaires to investigate children's social-emotional competency and mother's educational participations in children's preschool. Children's teachers were also asked to respond to questionnaires to investigate children's preschool adjustment and student-teacher relationship. The data were analyzed using the SPSS 20.0 and AMOS 20.0 program and accomplished using frequency analysis, correlation analysis, structural equation modeling which are based on ecological model and activity theory on the school readiness.

Major findings were as follows:

1. The overall pattern of mother's educational participation, student-teacher relationship, and preschool adjustment factors influencing school readiness of young children was met with multivariate normality of the structural model in this study. The basic learning skills in school readiness of young children were significantly correlated with mother's educational participation (home), student-teacher relationship, and preschool adjustment. The social-emotional competency in school readiness of youngchildren were significantly correlated with mother's educational participation(home, preschool, home-preschool), student-teacher relationship, and preschool adjustment. There were direct effects of mother 's educational participation and preschool adjustment of young children's school readiness, and student-teacher relationship indirectly influenced through preschool adjustment.

2. There was a significant difference in the basic learning skills between the public and the private preschool. The structural relation model of each public and private also differed. Specifically, in public preschool, the direct effect of mother 's educational participation, direct effect of preschool adjustment and indirect effect of student-teacher relationship appeared, and in private, the direct effect of mother's educational participation only.

The results reveal that ealry children's school readiness has the process in their preschool context where affect the mother's educational participation, student-teacher relationship, preschool adjustment each other. Furthermore, this study suggests that the difference of preschool type makes the process of school readiness development.

**key words:** school readiness, mother's educational participation, student-teacher relationship, preschool adjustment, preschool type(public vs private)

***Student Number:*** 2013-30476